

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klavírní hra v rozvoji hudebnosti a v hudebně pohybových činnostech

Piano play in the musicality development and in activities of music-
movements

Bc. Monika Bukačová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.
Studijní program: Prezenční studium
Studijní obor: Hudební výchova – Hra na nástroj

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Klavírní hra v rozvoji hudebnosti a v hudebně pohybových činnostech“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 9. července 2019

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala panu doc. PaedDr. Milošovi Kodejškovi, CSc. za odborné vedení práce, cenné rady a za trpělivou pomoc.

Monika Bukačová

ABSTRAKT

Hlavním tématem této diplomové práce je rozvoj hudebnosti a hudebně pohybových činností prostřednictvím klavírních skladeb u dětí v mladším školním věku. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část vychází z ontogenetických, fyziologických a psychologických zákonitostí tohoto období. Dále se zabývá prostředky, které ovlivňují hudebnost dítěte a na závěr této části je popsán vztah klavírní hudby a pohybu a jsou vyjmenovány základní hudebně pohybové činnosti a jejich důležité aspekty. Druhá část diplomové práce, která je částí praktickou se zvolením kvalitativního přístupu výzkumu, vychází z těchto teoretických poznatků.

Praktická část práce se zabývá klavírními skladbami a jejich obsahem k pohybovému vyjádření. Jsou určeny cíle, výzkumné otázky, metody a techniky výzkumu. Pro výzkum byly zvoleny tři skladby od P. Ebena a Snění od Schumanna. Před každou hudebně pohybovou činností byla zvolena vhodná motivace a případně zařazena průpravná cvičení. Každá vybraná skladba je zaměřena na rozličné problematiku, kde prostřednictvím pohybu mohou děti lépe pochopit problematiku v daných skladbách. Pro hudebně pohybové činnosti byly zvoleny běžné aktivity, které vycházejí z přirozeného světa dítěte.

Výsledky výzkumu jsou zapisovány v tabulkách. Byla zde možnost pozorovat a srovnat děti s hudební průpravou a bez hudební průpravy. Poslední, metodická část, popisuje a vyvozuje závěry z provedeného výzkumu, kdy předmětem tohoto výzkumu je pozorování dětí v Domě dětí a mládeže. Závěrem je sdělen výsledek uvedeného kvalitativního výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Klavírní hra, hudebně pohybové činnosti, mladší školní věk.

ABSTRACT

The main theme of this diploma thesis is the development of musicality and musical movement activities through piano compositions of children at the younger school age. The thesis consists of theoretical and practical part. Theoretical part is based on ontogenetic, physiological and psychological patterns of this period. Furthermore, it deals with the means of musicality influence of the child and at the end of this part the relationship of piano music and movement is described and the basic musical movement activities and their important aspects are listed. The second part of the thesis, which is a practical part with the choice of qualitative research approach, is based on these theoretical findings.

The practical part deals with piano compositions and their content for movement expression. Objectives, research questions, methods and research techniques are identified. Three pieces by P. Eben and Dreaming by Schumann were chosen for the research. Before each musical movement activity, appropriate motivation was chosen and training exercises were included. Each song is focused on a variety of issues where children can better understand issues in the songs. For musical and physical activities, common activities have been chosen, based on the natural child world.

Research results are recorded in tables. There was an opportunity to observe and compare children with musical training and without musical training. The last, methodical part, describes and draws conclusions from the research, where the subject of this research is children observation in the House of Children and Youth. Finally, the result of the qualitative research is communicated.

KEYWORDS

Piano play, musical movement activities, younger school age.

Obsah

Teoretická část

1	Úvod.....	6
2	Specifika mladšího školního věku.....	7
2.1	Fyzický vývoj.....	8
2.2	Socializace.....	12
2.3	Psychologická charakteristika dítěte mladšího školního věku	13
3	Společenské postavení dítěte a jeho historie	15
4	Hudebnost a její vývoj.....	20
4.1	Hudební schopnosti.....	21
4.2	Hudební dovednosti.....	24
4.3	Hudební návyky	24
4.4	Hudební vývoj dítěte	25
4.5	Působení hudby na psychiku dítěte	28
5	Vztah klavírní hudby a pohybu	32
5.1	Vliv hudby na naše tělo.....	34
5.2	Hudebně pohybové činnosti v české odborné literatuře.....	35
5.3	Hudebně pohybové činnosti v RVP ZV	38
5.4	Podstata a účel hudebně pohybové činnosti	40
5.5	Postup při využití hudebně pohybových činností.....	42
5.6	Základní druhy hudebně pohybových činností	45
6	Příprava výzkumu	62
6.1	Předmět výzkumu.....	62
6.2	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	62
6.3	Použité metody a techniky výzkumu.....	63
6.4	Způsob hodnocení	64
6.5	Organizace výzkumu.....	64
6.6	Vybrané hudebně pohybové činnosti	64

6.7	Shrnutí výsledků a postřehů vlastního výzkumu	66
7	Výsledky výzkumu.....	67
7.1	Jsou žáci schopni rozeznávat směr melodie a změnu tempa v hudbě?	67
7.2	Podaří se žákům při zvolení správné rychlosti tanečních kroků zpřesnit metamorfózy hybnosti prostřednictvím chůze, běhu a zrychlování a zpomalování v hudbě?	69
7.3	Reagují žáci na akcenty a jejich umístění na příslušných dobách, a to v různých hybností pohybů?	70
7.4	Zvládnou žáci vyjadřovat své představy v pohybu pravdivého a silného výrazu, při hraní skladby?.....	72
8	Diskuze.....	75
8.1	Limity výzkumu	76
9	Závěr	77
10	Seznam použitých informačních zdrojů	78
11	Seznam příloh.....	82

1 Úvod

Téměř po celou dobu naší existence byla hudba a tanec součástí jedné činnosti. Nikdy se tyto dvě činnosti nerozlišovaly tak, jak to děláme dnes. Nyní, v koncertních síních a na hodinách, žáci nehnutě sedí, takto je to jen posledních pár set let. Je velmi přirozené se do hudby hýbat, jelikož hudba pro většinu lidí na světě znamená pohyb. Často byl tanec v minulosti iniciátorem hudby. V dnešní době se již setkáváme s pedagogy, kteří využívají ve svých hodinách hudebně pohybové činnosti, avšak otázkou zůstává, do jaké míry je využívají a jak jsou metody efektivní.

Tato diplomová práce se zabývá propojení klavírní hry s pohybem dětí mladšího školního věku. Skládá se z teoretické a praktické části. V první části představíme psychologické, fyziologické, sociální charakteristiky dítěte a jeho postavení ve společnosti, a to v historii i současnosti, v mladším školním věku. Dále se zabýváme prostředky, které ovlivňují hudebnost dítěte a na závěr této části popíšeme vztah klavírní hudby a pohybu a vyjmenujeme základní hudebně pohybové činnosti a jejich důležité aspekty. Z těchto teoretických poznatků vychází druhá část diplomové práce, která je částí praktickou se zvolením kvalitativního přístupu výzkumu. Tato část tedy převážně vychází z poznatků z hudební a vývojové psychologie. Cílem výzkumu bylo poukázat na propojení klavírní hry s hudebně pohybovou činností, kde prostřednictvím pohybu mohly děti lépe pochopit problematiku v daných skladbách. Měli jsme možnost sledovat žáky s hudební přípravou, které hrají na klávesový či jiný hudební nástroj, i žáky bez hudební přípravy. Pro děti jsme si vybrali čtyři skladby, které jsme hráli na klavír čelem k dětem a různými způsoby, které jsme určili pohybově, reagovali na obsah hudby. Ve výzkumu popisujeme cíle, výzkumné metody a techniky. Objevují se zde otázky, zda žáci dokáží při poslechu skladby pohybově znázornit směr melodie, změnu tempa, různorodost akcentů a na závěr vrcholy ve skladbě. Dále navazujeme popisem činností, které jsme s dětmi vykonávali při poslechu skladby a následně pokračuje vyhodnocení výzkumu, které je zpracované v tabulkách. Na závěr shrneme výsledky slovním hodnocením.

2 Specifika mladšího školního věku

„Období školního vzdělávání má velmi významnou funkci v oblasti formování osobnosti mladých lidí a vše, co se v tomto období nepodaří, se jen velmi obtížně napravuje v období dospělosti.“¹

Období mladšího školního věku (6–11 let) je důležitým mezníkem dítěte. Dítě nastupuje do školy a slavnostní zasvěcení dítěte do nové role žáka je ústředním rituálem. Tento rituál, do kterého patří např. společná cesta do školy s rodiči, předávání květin, proslov paní učitelky, hledání místa k sezení, seznámení s novými kamarády atp., se vykonává proto, aby si dítě uvědomilo vznik nové společenské role, a tedy uspokojilo svou sociální potřebu po začlenění a uznání druhými.² Zmíněná událost má velký vliv na jeho další rozvoj.³

John Locke tvrdí, že naše mysl je po narození jako „nepopsaná tabule“, do které se postupem času zapisují zvnějšku naše morální zásady, zkušenosti, vědomosti, pocity atp. (John Locke).⁴ Ačkoliv je toto tvrzení v nynější době neaktuální z důvodu, že nemůžeme opomenout prokazatelně existující vrozené a dědičnosti získané předpoklady, je i přesto ovlivnění vnějším světem pro vývoj člověka velmi významné. Proto je důležité, jakým vnějším podnětům je žák v tomto období vystavován. Děti jsou přirozeně zvědavé a velice tvořivé, proto je potřeba tuto touhu podporovat. Zároveň je třeba využít jejich neuvěřitelný potenciál k učení. Učitel by měl být průvodcem a zapalovat jejich duše ke vzdělání. Je morálním vzorem a v prvních školních letech je významnou osobou, který má vliv na utváření postoje a hodnot žáků.

Za stěžejní bod ve vývoji v mladším školním věku se považuje školní zralost a prepuberta. Měli bychom akceptovat změny v době přechodu dítěte do základní školy (kolem 6.roku) a následně z prvního stupně ZŠ na druhý stupeň (10–11 let), kdy se uskutečňují tzv. přechodová období, která se vyznačují velkou senzitivností v mnoha ohledech.

¹ KABELE, Josef. *Formování charakteru v didaktických spisech Jana Amose Komenského*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta teologická.

² MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014.

³ HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2009, s. 84.

⁴ BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. 2. opravené a rozšířené vydání. Olomouc: OLOMOUC, 1998, s. 240.

V přechodových obdobích jde o časové fáze, ve kterých nastává výrazná změna z něčeho, co je nám známé a blízké do něčeho nového, neznámého a jiného. Tento časový úsek bývá též nazýván jako období kritické nebo tranzitivní. Mezi obdobími „klidu“ nastávají v určitých obdobích kruciální změny mající vliv na psychiku, konkrétněji psychický vývoj dítěte. Tyto změny mohou vyvolat strach, způsobit úzkostné prožívání, ale i přinést nové pozitivní změny, jako je poznávání nových věcí a přátel, získání nových zkušeností či dovedností atp. Žáci v tomto období potřebují podporu a pomoc, aby úspěšně překonali nepříjemné překážky, které se naskytou.⁵ Hudební činnosti jsou v tomto ohledu i jistým psychoterapeutickým prostředkem ke zdravému psycho-somatickému vývoji dítěte, především v oněch senzitivních, přechodových fázích vývoje.

Popisované období je významné ve smyslu, kdy staré vzorce chování přestávají platit a neaktualizují se dosud ty nové, vývojově připravené. Období, které trvá u každého dítěte jiný čas (např. od týdnů do měsíců), je vhodné vyplnit uměleckou činností, která stabilizuje a posiluje emoční vzorce chování a jednání a je výrazným energetizujícím zdrojem – motivací k počátkům uměleckých činností. Motivace je v dané činnosti prostředkem – silným impulzem.⁶

2.1 Fyzický vývoj

Období mladšího školního věku (prepubescence), jak jsme okrajově zmínili výše, vymezujeme přibližně od šesti let. V tomto věku dítě nastupuje do školy a stává se školákem. Období prepubescence trvá do jedenácti let života, před nástupem puberty. Dítě dosahuje takzvané školní zralosti a zvyká si na nové povinnosti spojené s nástupem do školy.⁷

Tělesný vývoj, podle Zdeňka Heluse, má jistý vliv na duševní rozvoj člověka. Nejdůležitější ze somatických změn v tomto období je biologické dozrávání mozku, které má mimo jiné značný vliv na proces učení a řešení problémů.⁸

⁵ PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 67–68.

⁶ Rozhovor s Milošem KODEJŠKOU, nar. 1952. Praha 27.9.2018.

⁷ HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, s. 84.

⁸ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2018, s. 83.

Václav Příhoda dělí z psychologického a biologického hlediska mladší školní věk na období mezi 6.–8. rokem a mezi 8.–11. rokem, s tím, že 6.–8. rok života charakterizuje jako přerod mezi druhým dětstvím a obdobím prepubescence. Tak nazývá mladší školní věk (my u tohoto pojmu setrváme). V této kapitole bychom se věnovali pouze fyziologickému vývoji.⁹

Tělesný růst je v jednotlivých letech v mladším školním věku velice individuální a rozdílný. Během celého období dochází k plynulému růstu orgánů, postupně dozrává krevní oběh a zvětšují se plíce, mění se tedy tvar celého těla, který přímo souvisí s následným vývojem kostry, jež se ale mění i v dalších obdobích člověka. Kostí v těle jsou ještě měkké a ohebné, během jedenáctého roku se dokončuje osifikace dlouhých a karpálních kostí, (až na os pisiforme neboli kost hráškovou). Je důležité tuto skutečnost respektovat a podle toho přizpůsobit motorické cviky či pohyby, které s dětmi provádíme.¹⁰

Podle Václava Příhody (1977) vyrostou chlapci v tomto období průměrně ze 114 cm na 140 cm a dívky ze 114 na 141 cm. Čili každý rok zhruba o 6 cm. Tělesná váha u chlapců se pohybuje v šesti letech zhruba kolem 21 kg a v 11 dosahují zhruba na 39 kg. Dívky, ačkoliv mají jinak stavěnou postavu (širší pánev), mají podobnou váhu v tomto věku jako chlapci. Tělesná váha začíná od 20 a končí na 35 kg. Každý rok průměrné dítě přibere zhruba o 2–3 kg navíc.¹¹

Mění se také tvar obličeje. Hlava tvoří zhruba jednu šestinu délky celého těla. Lebka zvětšuje svůj obvod. Zvětšuje se čelist a nastává přechod od mléčných zubů k novému trvalému chrupu, což je pro tuto dobu velmi typické.¹²

Jiří Skopal během svých výzkumů zjistil na různých školách rozdíly v rozsahu hlasu u věkových skupin dětí. „Např. hlasový rozsah žáků první třídy v rozptylu b – a1

⁹ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 247.

¹⁰ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 248–250.

¹¹ Tamtéž, s. 248–250

¹² Tamtéž, s. 249

až b – d2, u dívek a – a1 až a – e2, u žáků 4. ročníku pak a – h1 až ges – gis2, u děvčat g – h1 až g – gis2“¹³

Nejdůležitější žlázy s vnitřní sekrecí, které mají pomocí hormonů vliv na růst a psychiku člověka, jsou šišinka (epifýza) a brzlík. *Šišinka* zajišťuje tvorbu spánkového hormonu a v dětství je brzdícím elementem pohlavního vývoje, který je uvolňován do krevního oběhu. Tento hormon působí do desátého roku života dítěte a poté se přemění na tzv. mozkový písek.¹⁴ *Brzlík* napomáhá růstu kostí a tvorbě krve, rozeznává a ničí škodlivé buňky, dále zamezuje únavě a zajišťuje správné fungování imunitního systému. Postupem času v těle zaniká a jeho funkci v pozdějším věku nahrazují jiné orgány.¹⁵

Pozvolný růst mozku se zpomalí kolem desátého roku života. Konkrétní chápání (které závisí na povaze mozkové struktury) je dalším charakteristickým znakem konce toto období.¹⁶¹⁷

Každý tón začíná jako vibrace, které putují vzduchem a tím rozechvěje ušní bubínek. Vibrace se uvnitř ucha mění na nervové impulzy, které cestují dále do mozku. Mozek tyto impulzy vnímá jako součást hudby, jako melodii a tóny. Když se tyto části znovu propojí, utvoří celek zvané hudba. Mohli bychom také říct, že mozek sám produkuje zvuky, o kterých jsme přesvědčeni, že je slyšíme a mění je do tohoto schématu hudby. Pokud si vytváříme představu nějaké skladby, část mozku je aktivní. Při poslechu hudby naše tělo fyzicky reaguje na dané podněty. Ať už je to jen poklepávání nohou či zdokonalování tance, nejhlubší části mozku nám nařizují pohyb.¹⁸

Velmi úzce spolu souvisí emoce, hudba a pohyb. Čím větší pohybovou reakci máme na nějakou hudbu, tím více aktivujeme v mozku nervové dráhy potěšení. Důsledkem je uvolnění dopaminu tzv. hormonu štěstí.¹⁹

¹³ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 365.

¹⁴ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s 250.

¹⁵ Tamtéž, s. 250

¹⁶ Tamtéž, s.251

¹⁷ ATKINSON, Rita L. a kol. *Psychologie*. 3.vyd. Praha: Portál, 2003.

¹⁸ *Hudební mozek*. Režie Christina POCHMURSKY. Canada, 2009.

¹⁹ Tamtéž.

Pokaždé když dítě poslouchá hudbu jeho mozek se intelektuálně i emočně zapojuje, takový proces pokračuje celé dětství. Jak se mozek vyvíjí hudba je jedním z prvků, který má silný vliv na to, jak bude mozek pracovat. Pokud děti poslouchají hudbu, přispívá to k utváření jejich mozku. Je to jedna z věcí, která určuje, jak bude všechno fungovat.²⁰

Výukou hry na hudební nástroj povzbuzujeme více částí mozku než při jakékoliv jiné známé činnosti. Pokud umíme hudbu číst, jde o vizuálně-prostorový aspekt, který zajišťuje parietální a okcipitální lalok. Parietální lalok je hlavním motorickým centrem a souvisí s kožní citlivostí. S plánováním jemně-motorických pohybů úzce souvisí fungování podkorové části mozku (Hipokampus a bazální ganglia), které jsou dále propojeny s čelní kůrou mozkovou. Zkoušíme si zapamatovat, kde se v dané skladbě nacházíme a předvídáme, co bude následovat, čímž jsou zapojeny výše zmíněné části mozku. Výzkumy tvrdí, že tato mozková aktivita vede ke zvýšení inteligence. Děti, které se učí hrát na hudební nástroj si mohou zvýšit své IQ až o sedm bodů. Děti, které chodí na hodiny hudby, rozvíjejí svou pozornost rychleji než děti, které na ně nechodí.²¹

Změny zaznamenává i smyslové vnímání. Zdokonaluje se zrak a sluch. Dítě začíná diferencovat menší detaily, kterých by si dříve nevšimlo. To souvisí s aktualizací analyticko-syntetických schopností, které jsou k tomu předpokladem. Začíná být pracovitější a důkladnější. Uvědomuje si lépe čas a prostor, kterým je náš svět hodnot determinován. Jeho myšlení je především konkrétní, abstraktní myšlení zatím neovládá. Rozvíjí se v pomyslné škále od abstraktnosti k nekonkrétní abstraktnosti. I proto je tak důležité vše přirovnávat k tomu, co sám zná a co se nachází v jeho okolí. K podpoře jeho myšlení mu mohou pomoci v prvních fázích obrázky, konkrétní předměty či představy událostí z běžného života atp.²²

Pro tělesnou stránku dítěte je v tomto období tedy typický plynulý růst, a to zejména dolních končetin, které se prodlužují. V obličeji nedochází k výrazným změnám, vlasy jsou hrubší, hlas je vysoký a zřetelný. Jeho pohled už není tolik strnulý,

²⁰ Tamtéž.

²¹ *Hudební mozek*. Režie Christina POCHMURSKY. Canada, 2009.

²² LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2006, s. 118–119.

ale mění se po častějších intervalech. Celkově je dítě aktivnější a jeho záměrná pozornost nemá dlouhého trvání, proto se doporučuje při vyučování měnit častěji aktivity, aby se dítě lépe soustředilo a při únavě znova aktivizovalo. Vnitřní orgány v těle dozrávají a dětský mozek je o 150 g lehčí než dospělý.²³

Dívky dokážou kontrolovat svou sílu úsporněji než chlapci. Chlapci jsou zase naopak lepší ve vytrvalosti, avšak jsou méně přizpůsobiví při koordinaci jednotlivých pohybů jdoucích plynule za sebou.²⁴

2.2 Socializace

Socializace osobnosti je proces přeměňování z biopsychického organismu v bytost lidskou, která je schopna se aktivně účastnit společensko-kulturního života, začleňuje se do určité společnosti, osvojuje si určité normy a hodnoty, a to vlivem hry, práce a okolního prostředí. „*Je to celoživotní vývojový proces, podmíněný sociálními souvislostmi života.*“²⁵ Helus zmiňuje ve své knize, že socializace může ovlivňovat jedince dvojím způsobem, a to *nezáměrně* (napodobování vzorů) nebo jde o *proces záměrně řízený* (odborníci – pedagogové apod.).²⁶

Cílem socializace je, aby jedinec dokázal žít, komunikovat a pracovat s lidmi. Už v předškolním věku si děti osvojují různé způsoby chování, které napodobují po autoritách ve svém okolí. Dítě zjišťuje, co je v souladu a co nikoliv, a při nástupu na základní školu by si mělo být vědomo, co se nachází v pojmu překročení normy.²⁷

Helus vymezuje tři základní odezvy na sociální vlivy:²⁸

1. Začleňování člověka do mezilidských vztahů
2. Zapojování člověka do společných činností
3. Integrovaní člověka do společensko-kulturních poměrů

Bezpochyby je důležité zmínit, čím je ovlivněna osobnost:²⁹

²³ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 252.

²⁴ Tamtéž, s. 252.

²⁵ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2015, s.104.

²⁶ HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy.* Praha: Fortuna, 2003, s. 93.

²⁷ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007, s. 227.

²⁸ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 107.

1. Mikroprostředí
2. Mezoprostředí
3. Exoprostředí
4. Makroprostředí

2.3 Psychologická charakteristika dítěte mladšího školního věku

Kognitivní vývoj

Termín kognice nebo kognitivní pochází z latinského Cogito neboli poznávám. Označujeme tím tedy určité poznávací procesy, jako je paměť, pozornost, řeč atp.³⁰

Piaget popisuje období mladšího školního věku popisuje jako přechodné stádium od názorného myšlení až po stadium konkrétních operací, které souvisí s počátkem školního věku. Dítě respektuje konkrétní realitu a dokáže řešit základní logické problémy, aniž by vidělo danou podobu věci, ale jen pouze za předpokladu, že konkrétní věc zná a dokáže si ji představit.³¹

Postoj školáka je zpočátku důvěřivý a veškeré názory opírá o autority, které dobře zná a věří jim (rodiče, knižní hrdinové, pedagogové atd.). Postupem času získává nové informace a více zkušeností, které porovnává se svými zkušenostmi a zde provede první selekci. Důvěřivý školák se stává školákem s kritickým myšlením a tím se postupně a kvalitněji utváří jeho osobnost, která vyvrcholí v jeho dospívání.³²

Mezi hlavní znaky kognitivního vývoje v mladším školním věku patří podle Heluse:³³

- schopnost diferenciací (rozlišování) a klasifikace (třídění) předmětů podle různých měřítek a jejich vzájemných vztahů,

²⁹ HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 130.

³⁰ SEDLÁK, František. Hudební psychologie pro učitele. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 242.

³¹ ATKINSON, Rita L. a kol., Psychologie. 3.vyd. Praha: Portál, 2003.

³² HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2015.

³³ HELUS, Zdeněk. Osobnost a její vývoj. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, s. 87–88.

- inkluze (zahrnutí) – přiřazení různých prvků do kategorií a zároveň poznání od sebe odlišné skupiny,
- reverzibilní (zvratné) myšlení a pochopení stálosti množství,
- schopnost decentrace – schopnost nahlížet na jednu věc několika způsoby.

Dítě se odprošťuje od egocentrického myšlení a začíná mít více pohledů na danou věc. Jeho myšlení se vztahuje ke konkrétním jevům a logickým operacím (přemýšlí o druhých lidech ve svém okolí, uvědomuje si, že každý člověk má několik funkcí – on sám je synem/dcerou, vnučkou i spolužákem apod), upevňuje si morální hodnoty a uvědomuje si své jednání, rozšiřuje si slovní zásobu, se kterou souvisí i lepší vyjadřování. Dále si začíná uvědomovat čas a prostor, pozornost stále není příliš udržitelná (krátkodobá, bezděčná – max.15 min), paměť je mechanická. V mladším školním věku si školák dokáže vybavovat z paměti své vjemy, což aktivizuje jeho představivost a podněcuje jeho tvořivost.³⁴

Spojením jednotlivých částí do celků na základě představivosti (personifikace) vznikne nový tvar neboli projev. Například dívka si hraje venku na hřišti s větví, pod kterou si představuje panenku, se kterou si hraje (antropomorfní myšlení). V mladším školním věku toto myšlení děti opouští. Děti si myšlení přetváří, restrukturalizují a generalizují.

V předškolním věku je pro dítě velmi typické propojování různých uměleckých přístupů. Analyticko-syntetické myšlení spolu s nástupem do školy začíná ustupovat synkretismus. Podstata synkretického (celistvého) vnímání spočívá v nevyčleňování jednotlivých uměleckých prostředků v čase a prostoru. Madeleine Carabo – Cone tvrdí, že je vhodné, aby se děti v tomto věku přirozeně seznamovali s hudební teorií, hudebním nástrojem i s technikou hudebních dovedností, které si postupem času osvojí a brzy začnou chápat vztahy mezi nehuděbními i hudebními pojmy. Tento jev se vyskytuje zhruba do osmi let a je vhodné ho již dříve podporovat skrze základní umělecké projevy. Dítě si tak lehčeji získává první vhled do svého vlastního uměleckého projevu a vytváří si k tomu emocionální vztah. Díky tomu začne postupně chápat, že mezi dílčími aktivitami je vzájemná spojitost.³⁵

³⁴ KULŠTRUNKOVÁ, Adéla. *Věkové zvláštnosti u dětí*. Psychologie pro organizátory. (online). 2011. (cit. 2019-02-11) Dostupné z: <http://vzdelavani.brontosaurus.cz/pro-organizatory/psychologie/110-vkove-zvlatnosti-u-dti.html>

³⁵ KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Karolinum, 2003, s. 8.

Při výchově k tvořivosti je důležité dbát na přirozené zájmy dítěte. Zmínila bych pár autorů, kteří se zabývali rozvojem tvořivosti, mezi které patří např. J. A. Komenský, E. J. Dalcroze, C. Orff, B. Viskupová, L. Kurková, P. Eben, I. Hurník, Z. Kodály, Z. Janžurová, M. Borová aj.³⁶ Podle F. Sedláka je tvořivost „*schopnost vnímat a aktivně prožívat hudbu, interpretovat ji, ale především objevovat a vytvářet nová hudebně výrazová spojení ke ztvárnění citových a myšlenkových podnětů a obsahů subjektu.*“³⁷ Proto je důležité, aby se dítě nacházelo v situacích, které podněcují tvořivost, jakožto základní osobnostní dimenzi.

To jsou i hlavní znaky tvořivosti.³⁸

Mezi základní znaky tvořivosti patří:

1. Senzitivita – cit pro krásu
2. Originalita – vytváření nových řešení problému
3. Generalizace (z latinského slova generalis, všeobecný) - zobecnění
4. Restrukturalizace – kreativní reinterpretace chování nebo situace. Cílem je změna nebo změna chování
5. Integrativita – osobnostní utváření člověka
6. Fluence – plynulost z jedné do druhé oblasti
7. Flexibilita – schopnost vytváření různých možností a typů řešení problému
8. Redefinování – schopnost přehodnocení významu starých informací ku prospěchu nového pojetí

Elaborace – schopnost věnovat dané činnosti maximální pozornost, cit pro detail³⁹⁴⁰

3 Společenské postavení dítěte a jeho historie

Postavení dítěte ve společnosti se postupem času vyvíjelo a proměňovalo na základě toho, jak se měnila společnost. Už od nepaměti se lidský rod snaží o zkrášlení života a jeho potřeb. Důkazem mohou být archeologická zjištění či historické písemnosti.

³⁶ KODEJŠKA, Miloš. Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku. Praha: Karolinum, 2003, s. 27.

³⁷ SEDLÁK, František. Úvod do psychologie hudby. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986., s. 92.

³⁸ Rozhovor s Milošem KODEJŠKOU, nar. 1952. Praha 27.9.2018.

³⁹ LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Josef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. s. 124-126.

⁴⁰ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. Hudební psychologie pro učitele. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 195–196.

V nejstarších dobách, podle Štveráka, byla výchova dětí společná. Nejednalo se o výchovu, kterou známe nyní, ale spíše šlo o jakési předávání pracovní znalosti a zkušenosti z generace na generaci. Děti nápodobou opakovaly činnosti, které po nich dospělí vyžadovali. Později v pravěku – v prvobytně pospolné společnosti se výchova chlapců a děvčat od sebe významně lišila. Dívky se učily připravovat jídlo a vyráběly šatstvo, zatímco chlapci se učili lovit zvěř.⁴¹

Zakončení učení dané činnosti bylo většinou doprovázeno zasvěcovacími obřady, při kterých mládež prokazovala svoji zdatnost v daném oboru. Byli přezkušováni staršími členy, kteří dbali na znalost a správnost provedení činnosti (tělesná zdatnost, odvaha, sebeovládání apod.). Tyto obřady byly často doprovázeny, z dnešního hlediska, krutými a bolestnými činnostmi. Chlapci podstupovali obřízku, tetování, propichování těla apod. Z jejich hlediska šlo o zachování cti a po těchto rituálech byli slavnostně vítáni do života dospělých příslušníků kmene. Zde nacházíme primitivní výchovné prvky – výchova ke statečnosti a obecně zdůraznění maskulinity (chlapec nesměl zaplakat atp.).⁴²

Dětství nebylo nikterak význačné období, dítě nebylo ve středu zájmu, zacházelo se s ním jako s rovným, ale menším dospělým. Toto období nebylo vždy bráno jako samostatná etapa lidského života. Děti pro sebe neměly tolik času na hraní her a jiné tvůrčí činnosti. Tyto takzvané malé nepřipravené bytosti byly chápány jako čekatelé na dospělost, kteří prozatím nemají svá práva a získají je složením výše zmíněné zkoušky a uskutečněným rituálem.⁴³

Dítě bylo většinou bráno jako další pomocná síla do komunitního hospodářství, tudíž bylo z dnešního pohledu na věc fyzicky přetíženo. Zde vznikaly počátky společenské výchovy a odděluje se pracovní výchova od výchovy rozumové.⁴⁴

Poznámka: Z této doby se nedochovaly žádné písemné zprávy.

Ani ve středověku společnost nebrala k dítěti větší ohled. Lidé si stále ještě neuvědomovali, že i dítě má své potřeby a pocity. Možná k tomu přispěla vysoká

⁴¹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1991, s. 11.

⁴² Tamtéž

⁴³ ALBRECHT, František; CÍSAŘ Václav. *Obecné základy pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

⁴⁴ Tamtéž

porodnost a úmrtnost (bylo běžné rodit desetkrát až dvanáctkrát), oproti pravěku – kdy rodiny byly nuceny opouštět své domovy kvůli potravě. I častá úmrtnost mohla ovlivnit vztah mezi matkou a dítětem (bylo běžné pojmenovávat jedním jménem několik dětí po sobě, dokud se dítě nedožilo dospělejšího věku). Jelikož byla častější úmrtnost dětí, rodiče se tolik citově nepoutali k dítěti. Mnohé nasvědčuje tomu, že se s dětmi opravdu nezacházelo s větší péčí, co se týče dnes přirozených a normálních věcí, jako je hygiena, strava, ošacení apod. Můžeme jen odhadovat, jak moc vřelý a plnohodnotný vztah byl mezi rodiči a dětmi a zda každé dítě mělo všechnu potřebnou lásku. Samozřejmě záleželo i na postavení rodičů dítěte, avšak ani zde nešlo o nehynoucí pedocentrismus. Děti z bohatších rodin byly posílány do škol v klášterech, čímž se od své rodiny oddělily.⁴⁵

Postupem času došlo v kapitalistických rodinách ke změně pohledu na dítě k lepšímu, a to tak, že se začaly objevovat první náznaky názorů na jiný typ výchovy. O konceptu dětství se začalo uvažovat teprve během posledních dvou až tří století. V období novověku (převážně v raném novověku) započaly první větší změny k zacílení pozornosti a výchově dítěte (zevrubnější zacílení probíhá spíše v moderních dějinách). Společnost si začala uvědomovat rozdíly mezi dospělým člověkem a dítětem, rodiče se začali více zajímat o své děti. Začínají vznikat první výchovné spisy a postupně se utváří moderní školství. Nutno podotknout, že je opět dobré brát v úvahu společenské postavení rodiny.⁴⁶ Vzpomeňme si na obšírné Dickensovy romány popisující zejména útrapy dospívajících dětí z chudinských čtvrtí, kde dítě zvláštní pozornost a zacházení úplně nepociťovalo.

Ačkoliv hlavní cíl této diplomové práce není zabývat se pedagogickými osobnostmi, ráda bych uvedla důležitá jména, která se podílela na rozkvětu a kvalitě dnešního školství v časovém rozmezí 17. - 19. století. Jedná se zejména o Jana Amose Komenského, Johna Locka, Jeana Jacqua Rousseaua, Johanna Friedricha Herbartu, a Friedricha Fröbela. Myšlení zvláště J. A. Komenského je skutečně nadčasové a osobně ho preferujeme a z jeho pohledu vnímáme proměny vzdělávání a výchovy, které se uskutečnily v období od reforem M. Terezie přes prvorepublikové školství, budování jednotné socialistické vzdělávací soustavy až k současným programům v období

⁴⁵ MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina*. Brno: Blok, 1990, s. 3–41.

⁴⁶ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. Úvaha o disciplíně. Eva BÁRTOVÁ. *Sociologie dětství*. 15 (3/4). 1979. ISSN 0038-0288.

neoliberálního kapitalizmu s uplatňováním různých i s tradicí rozporuplných výchovných trendů.

V současné době si pod pojmem dětství představíme období od narození dítěte až po období dospívání.⁴⁷ V dřívější době bylo i z důvodu (ne)znalosti medicíny zvykem mít více dětí, z toho důvodu nebyla výchova příliš pedocentrická a individualizovaná. Dnešní rodiče se mají povětšinou méně potomků (průměrně spadá v ČR 1,6 dítěte na ženu při zachování věkově specifických měr plodnosti)⁴⁸, z toho důvodu mají více času na výchovu dětí a zájmy jsou tak více individualizované. V pozdější době může dítě využít této pedocentrické výchovy. Výhody dnešních dětí oproti minulosti jsou např. volný čas ovlivňující postavení dítěte ve společnosti, větší pozornost věnovaná dítěti a rostoucí prostředky na výchovu, vzdělání, rozvoj a zábavu.⁴⁹

Dalším faktorem, který může mít značný vliv na dítě jsou postoje k masmediálním technologiím, které jsou často zneužívány a působí mnohdy negativně na výchovu dítěte. Jedná se převážně o elektronická média, násilí na obrazovkách televize nebo na plátnech kin, internet, počítač a počítačové hry, mobilní telefon a chatování na sociálních sítích aj. Používání informačních technologií má podstatný význam pro výchovu a vzdělání. Bezpochyby mohou zkvalitnit a zefektivnit vyučování nebo volný čas, ale zároveň je nezbytné rozvíjet u dětí kritický vztah k médiím. Učit je vybírat si, třídit, hodnotit, utvářet si vlastní názor a na základě toho jednat. Můžeme se však shodnout na tom, že děti potřebují více konkrétního a skutečného života.⁵⁰

Helus zmiňuje tři hlavní problémy, s kterými se dnešní děti v rodinách mohou setkat:⁵¹

1. Nestabilní prostředí (jiná manželství, vztah s nevlastními sourozenci)
2. Jeden rodič (ve výchově většinou chybí role otce)

⁴⁷ GIDDENS, Anthony; SUTTON Philip W. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013, s. 277.

⁴⁸ Český statistický úřad | ČSÚ [online]. Czso.cz [cit. 25.6.1019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/aktualni-populacni-vyvoj-v-kostce?fbclid=IwAR32rt5fsm5eU2iNhA67robfbU4VpQjObk2LJm3ALVs90uu2-yfray9zPQ>

⁴⁹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009, s. 264–270.

⁵⁰ SAK, Petr. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 290 s. 114.

⁵¹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 114.

3. Problematika prarodičovské generace (poznání hodnot, přímá zkušenost s pomáháním starému člověku atd.)

V této kapitole zmiňuji stručné historické okolnosti z pohledu na vývoj a výchovu dítěte. Uvědomuji si, že jde o velmi stručný přehled, avšak krucální pro další pochopení práce a výzkumné části. Tento přehled nám pomůže také porovnat a vytrdit proměňující se názory na výchovu dítěte, stejně tak jako aktuálně vznikající trendy, které zohledňují potřeby dítěte a prezentují pochopení nutného vkladu do dětí pro harmonický vývoj osobnosti, a tak i ustálení stabilního a zralého jedince.

4 Hudebnost a její vývoj

Existuje mnoho autorů, kteří popisovali, co vlastně hudba je. Na čem se ale určitě můžeme shodnout je její cíl, který spočívá v rozvoji lidských emocí. Vyvolává v nás nespočetně mnoho pocitů, jako je radost, smutek, láska, zlost, nenávist, euforie, nebo chuť tančit.

Hudba má velmi podstatnou roli na harmonický vývoj člověka a patří k významné součásti umění a každodenního života (vezmeme-li v potaz i jednotlivé spojení zvuků z ulice atp.). V předchozí kapitole jsem popisovala společenské postavení dítěte, a právě jedna z důležitých složek k přeměně člověka v kulturní bytost je hudba. Hudba má tedy vliv na způsoby, lidskou psychiku, chování, inteligenci (známý pokus „Mozartova efektu“),⁵² životní postoje a všestrannou hudební aktivitu.⁵³

V úvodu bychom vymezili termín hudebnost. Definicí hudebnosti se zabývali už v prvních psychologických spisech, které vznikaly zhruba před více než sto lety. I v dosavadní hudebně psychologické literatuře bylo hudebnosti věnováno hojně pozornosti. V dnešní době máme uskupeno mnoho cenných poznatků, avšak nebyly zpracovány do komplexní teorie, která by nás uspokojila a utvořila ucelenou a jednotnou definici hudebnosti.⁵⁴

„Příčina je v tom, že otázka hudebnosti byla zkoumána pokaždé z jiného stanoviska a jinou metodou, takže výsledky samy o sobě cenné, byly přece jen příliš úzce pojaty. Dosavadní metodický postup spočíval v tom, že jednak se podrobovala psychologickému rozboru evidentní hudebnost u vyslovených hudebních talentů.“⁵⁵

Termín hudebnost se netýká jen hudebního vývoje osobnosti jedince, kterému se chci v této práci dále věnovat, ale vztahuje se i na hudebnost celého národa (přestože se toto dnes umrtvilo), určitého časového období apod.⁵⁶

⁵² ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 1998.

⁵³ POLEDŇÁK, Ivan. *ABC stručný slovník hudební psychologie*, s. 159.

⁵⁴ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990. s. 141.

⁵⁵ HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehuměbních školách*. s. 119.

⁵⁶ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990. s. 141.

„Hudebnost se považuje za psychologickou kategorii, která se váže k osobnosti jedince a k jeho hudebnímu vývoji. Mění se spolu s historickým vývojem hudby, kdy vznikají nové výrazové prostředky, intonace i hudební systémy.“⁵⁷

Sedlák ve své knize dodává, že hudební schopnosti v jedinci umožňují „téměř každému“ aplikovat hudební aktivity, rozumět hudbě a mít k ní pozitivní vztah.⁵⁸

Velmi ráda bych odkázala na text od Vladimíra Helferta *"Základy hudební výchovy na nehudebních školách"*, který se zabývá otázkou hudebnosti, a vylučuje právě ztotožňování hudebnosti se schopností, např. schopností zpívat nebo vytleskat správně rytmus atd.

Nejpřirozenějším projevem člověka v jeho vývoji je aktivita a mezi základní předpoklady pro úspěšné prožívání, vnímání a uskutečnění hudebních aktivit jsou hudební vlohy, schopnosti a dovednosti. Pokusím se, v následující části, jednotlivé termíny vysvětlit.⁵⁹

Hudební vlohy

Pod termínem hudební vlohy (dispozice) si lze představit určité biologické, vrozené faktory oproti dalším zmíněným termínům – hudební schopnosti a dovednosti, které jsou získané během hudebního života člověka. Hudební vlohy nelze přímo sledovat, hodnotit ani měřit, ale spatřujeme je v *„anatomických a psychofyzilogických kvalitách mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů, zvláště pak sluchového a pohybového“*. Můžeme je ovlivnit výchovou a podnětným hudebním prostředím, které dále rozvíjí hudební schopnost. Hudební vlohy jsou tak základem pro hudební schopnosti.⁶⁰

4.1 Hudební schopnosti

Hudební ontogeneze jedince je nestálý proces, během kterého se kvalita i kvantita hudebních schopností mění v závislosti na určitých faktorech (vlohy, zrání

⁵⁷ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 81.

⁵⁸ SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990. s. 141.

⁵⁹ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 47.

⁶⁰ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 50.

jedince, fyziologický věk, sociální vlivy, psychický vztah aj.). Hudební vývoj rozvíjí rozumové a poznávací složky, představivost a tvořivost, paměť atd.⁶¹

O klasifikaci hudebních schopností se snažilo již mnoho autorů (C. E. Seashore, B. M. Těplov, G. Revész, M. Holas atd.). Český autor František Sedlák poukazoval ve svém úvodu v publikaci *Psychologie hudebních schopností a dovedností* na nedostatky odborných teorií o hudebních schopnostech a dovednostech. Byl jedním z českých autorů, který vytvořil termín hudebních schopností a ze kterého budu ve své práci dále vycházet.⁶²

Význam hudebních schopností nezávisí jen na vlohovém základu, ale také je utvářena dalšími složkami, jako jsou například kulturní a sociální vlivy jedince, období člověka, ve kterém se aktuálně nachází aj. Podněcují se výchovou, vzděláním a aktivní pravidelnou hudební činností.⁶³

Hudební schopnosti jsou podkladem pro úspěšné vykonávání hudebních činností a performancí.⁶⁴ Hudební schopnosti se vývojově mění a projevují na základě plynutí času a přetrvávají po celou délku života.⁶⁵

Sedlák upozorňuje na „*potřebu vycházet z jednoty činností percepčních, reprodukčních a produkčních, které tvoří hudební profil jedince.*“⁶⁶

Při aktivní hudební činnosti existuje celá škála rozmanitých hudebních schopností.⁶⁷ Nyní uvedu pouze upravenou a zjednodušenou verzi hudebních schopností.

Schopnosti dělíme do těchto základních složek⁶⁸

⁶¹ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 54–55.

⁶² SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 55.

⁶³ SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností* Praha: Supraphon, 1989.

⁶⁴ SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby I*. Státní pedagogické nakladatelství s. 12.

⁶⁵ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013.

⁶⁶ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 67.

⁶⁷ SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby I*. Státní pedagogické nakladatelství s. 19-21.

⁶⁸ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 68.

1. *Schopnosti sluchové* – proces vnímání, při kterém se poskytuje člověku zkušenost v hudebně výškové oblasti. Tyto schopnosti zajišťují sluchovou senzitivitu v tónovém systému a jejich vlastností (dítě svobodně tvoří písničku), sluchovou paměť – délka, výška, hlasitost, barva tónu a také spojitost s vertikální a horizontální melodií,
2. *Schopnosti psychomotorické* – přesnost pohybu při propojení hudby s pohybem, koordinace hrubé motoriky a sluchu, zahrnuje časové dělení hudby („rytmus, metrum, hybnost a tempo“). Tyto schopnosti se uplatňují především při hře na nástroj, zpěvu a pohybových činnostech,
3. *Analyticko-syntetické* – elementární hudební chápání a vnímání, které umožňuje oddělit hudebně výrazové prostředky od celku, např. tempo, rytmus, melodie, hybnost (časové a artikulační citění); zaznamenat hudbu v dílčích částech skladby a vybavit si stavbu celé skladby (hudební paměť), tonální a harmonické citění, utváření a operování s představami,
4. *Hudebně intelektové schopnosti* – jsou základem pro složitější hudební operace a hudební činnosti (tvořivost, interpretace, hudební vnímání)

Dále zmiňuji upravenou verzi klasifikace hudebních schopností, která je využívána v hudebně výchovné praxi: hudební tvůrčí činnost (zrod nového hudebního nápadu), hudební myšlení (utváření hudebních souvislostí), hudební paměť (schopnost pro používání hudebních informací na základě předchozích zkušeností), hudební představivost (schopnost vytvářet určitý „obraz“, který lze přetvářet a operovat s ním), atd.⁶⁹ Zmíněné hudební schopnosti mají vzájemnou souvztažnost mezi sebou. K uskutečnění a ke zlepšení hudební činnosti má hlavní vliv vzdělání a výchova.⁷⁰

Podle Helferta se dělí schopnosti na dvě hlavní složky: schopnost receptivní (latentní) a aktivní (evidentní). Autor se snaží vyvrátit myšlenku, že dítě nutně nemusí ihned vykazovat hudební schopnosti, aby dokázalo, že má v sobě hudebnost. I dítě, které nevykazuje tyto schopnosti, může hudbu velmi dobře vnímat a správně vyhodnocovat. (Základy hudební výchovy na nehumanních školách – Helfert). *Aktivní* schopnosti se týkají žáků, kteří dokáží vykazovat jakoukoliv činnost, která se týká

⁶⁹ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2004 s. 7–9.

⁷⁰ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 69.

hudebnosti, např. reprodukovat melodii na nástroj anebo ji zazpívat, reprodukovat slyšený rytmus, pohybově opakovat jednoduché taneční prvky atd.). *Receptivní* schopnost se týká osob, které mají potřebu slyšet hudbu. „Protože však tato potřeba nemusí být evidentní a projevuje se jen za určitých okolností, jako je náhodné zaznění hudby, koncert, opera apod., je tato hudebnost utajená, latentní, a aby byla zřejmá, musí být vyvolána nějakým vnějším podnětem, zazněním hudby.“⁷¹

4.2 Hudební dovednosti

Často se míní jen jednotlivý motorický úkon na hudebním nástroji, jako příklad udání výměny poloh na smyčcových nástrojích nebo provedení správného prstokladu apod. Základem je tedy zautomatizování určité činnosti, která vzniká za sebou častým opakováním.⁷²

Sedlák a Váňová klasifikují hudební dovednosti z hlediska psychologického a druhu učení:⁷³

1. *Percepční* – dovednost, která dokáže rozlišit tónové a hudební kvality
2. *Motorické* – nástrojové, pěvecké a taneční dovednosti
3. *Senzomotorické* – dovednost pohybových návyků
4. *Hudebně-intelektové* – intonace, analýza hudebního materiálu, interpretace, tvořivost apod.
5. *Sociální* – reakce a jednání při společném provozování hudby

4.3 Hudební návyky

„Návyk je zautomatizovaná dovednost.“ (např. elementární cvičební návyky, správné nasazování tónu při hře na piano, správné dýchání při zpěvu, uvolněné ruce při hře

⁷¹ HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehupebních školách*. Praha: Státní nakladatelství, 1956, s. 139.

⁷² SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 71.

⁷³ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 73-74.

na piano atd.)⁷⁴ „Hudební dovednost vymezujeme jako cvikem a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně hudební činnost.“⁷⁵ Hudební návyky se mohou ovlivnit pedagogickým působením, anebo také mohou vznikat samovolně bez vlivu.⁷⁶

4.4 Hudební vývoj dítěte

V úvodu této podkapitoly bych ráda zmínila vývoj v předškolním věku dítěte (období v mateřské škole), který předchází období mladšího školního věku (prepubescence), které je ústředním tématem této diplomové práce.

Hlasivky jsou v době předškolního věku ještě ve fázi vývoje. „Průměrný hlasový rozsah se příliš neliší u dívek a u chlapců a podle výzkumů se pohybuje v rozmezí tónů d^1 – $a1$. Z hlediska zdravého vývoje hlasu se proto doporučuje zpívat písně nejlépe v tóninách D dur nebo d moll.“⁷⁷

Ve vývoji sluchové diferenciaci dochází k bližší specifikaci, a to především ve schopnosti rozlišování vyšších zvuků. Počátky tonálního citění se zde také projevují (můžeme je ovlivnit zpěvem mollových a durových písní). Kromě zpěvu a sluchu se rozvíjí i hrubá a jemná motorika, díky které se zdokonaluje propojení tělesných pohybů s hudbou. „Motorika je závislá na funkci nervové soustavy a na růstu i osifikaci kostí.“⁷⁸

V kapitole Fyzický vývoj jsem již zmiňovala, že v období předškolního věku dochází u dětí k zásadním fyziologickým změnám, mimo jiné se prodlužují horní i dolní končetiny. Tento poznatek nebyl nikterak inovativní už v dobách Jana Amose Komenského, který zmiňoval ve svém díle *Informatorium školy mateřské*, že od čtvrtého roku je možné připojit jednoduché dětské nástroje. Kladl důraz, abychom dětem nabízeli říkadla, zpěv, bubínek a píšťalu.⁷⁹ Tato myšlenka se k nám dostala, až později s Carlem

⁷⁴ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 71.

⁷⁵ HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 121.

⁷⁶ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2004, s. 9.

⁷⁷ Hudební vývoj dítěte v předškolním věku. Metodický portál RVP – Modul Články [online]. [cit. 25.6.1019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/14413/hudebni-vyvoj-ditete-v-predskolnim-veku.html/>

⁷⁸ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 255.

⁷⁹ *Literární noviny*, 1967. Kdo by se Orffa bál. Bohumír ŠTĚDRŮN. Praha: Litmedia a.s., 30. ISSN 1210-0021.

Orffem v souvislosti s rozšiřováním hudebně výchovného systému Carla Orffa, který navázal na É. J. Dalcroze.

Orff dále doplnil předchozí poznatky a přišel s rytmickou improvizací (tleskání, pleskání o stehna, různé podupy, luskání nebo hra na orffovský instrumentář), taneční a pohybovou přípravou (elementární gymnastické cviky, taneční improvizace), hrou na nástroje (v souboru) nebo na bicí nástroje, zobcovou flétnu či kytaru. Pedagog se s využitím této metody snaží propojit tři základní pilíře: slovo, hudba, pohyb.⁸⁰

Tyto dvě stěžejní myšlenky byly zařazeny do učebních osnov v 60. letech 20. století. Děti, které nemají svou silnou stránku a necítí se jistě například ve zpěvu, mohou být úspěšné a najít svůj kladný vztah k hudbě právě prostřednictvím hudebních nástrojů, které byly u nás dodány do škol od 70. až 80. let minulého století.⁸¹ Koncem 60. let probíhal na Pedagogické fakulty UK v Brandýse nad Labem výzkum využitelnosti myšlenek C. Orffa prvním stupni základních škol. Výzkum prováděla Božena Viskupová a Vladimír Poš. Vedoucí katedry Hudební výchovy F. Sedlák tuto snahu nazval jako renesanci hudebního vzdělávání.

V minulých dobách bylo pro děti přirozené mít určitý kladný vztah k hudbě již z domova (děti slyšely zpívat svou matku, která si prozpěvovala při různých příležitostech). Pro pedagogy tak nebylo příliš obtížné nadchnout své žáky pro hudbu samotnou. Dnes u většiny dětí musíme probouzet zájem o hudbu, podněcovat a aktivizovat jejich zvědavost („*Moderní pedagogika a psychologie potvrzuje téměř jednomyslně myšlenku Komenského, že nejlépe se malé děti učí hrou.*“). Z toho vyplývá, že pedagogové hrají velmi důležitou roli. Nahrazují v určitý časový úsek funkci rodiny a musí mít na paměti, že právě v tomto období mají velký vliv na chování jedince. Působí na jeho osobnost, zejména na vývoj dvou důležitých složek, a to na elementární lidskou osobnost a na estetické vnímání jedince.⁸² Cílem každého pedagoga by mělo být zažehnoutí touhy a kladného vztahu k hudbě po celý život žáka.

⁸⁰ KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 7.

⁸¹ SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy*. Olomouc: UP, 2004.

⁸² JANŽUROVÁ, Zdena.; BOROVIČKA, Milada. *Klavírní školička pro děti 4–7leté*. Praha: Schott Music, 1981.

Hudebním vývojem dítěte v mladším školním věku navážeme na předškolní hudební vývoj, který je základem pro další hudební rozvoj. Žák by měl být dostatečně připraven na nástup do školy. Dítě by mělo být schopno rozeznat stoupající a klesající melodii, samo zazpívat píseň, poznat známé písně, zopakovat krátký melodický úsek, aj.⁸³

Pokud je hudební vzdělání na školách na dobré úrovni, má jistý vliv na rozvoj všech analyzátorů. Ve škole při předmětu Hudební výchova rozvíjí nejen všestranné hudební stránky, ale zároveň se díky hudbě zlepšuje i jeho psychická stránka. „*Hudební vnímání se rozvíjí zráním korových částí sluchového analyzátoru, sluchovými cvičeními a upevňující se koordinací mezi sluchem a hlasem.*“⁸⁴ Žáci vnímají věci kolem sebe více do hloubky, díky tomu začínají rozeznávat mezi jednotlivými částmi a celkem.

Jejich soustředění bývá delší a dokáží se tak záměrně soustředit na dané činnosti. Původní neuvědomělá pozornost se mění na pozornost uvědomělou a úmyslnou. Hudební paměť se zvětšuje a na základě níž si žáci dokáží zapamatovat, vybavit a reprodukovat kratší úryvek skladby nebo písně. Úmyslná pozornost a hudební paměť napomáhají k aktivnímu vnímání náročnější hudby. Díky větší kapacitě paměti někteří vědci, kteří se zaměřovali na téma hudební psychologie, oprávněně doporučují v tomto věku zapojit vokální intonaci (A. Bentey, H.D.Wing).⁸⁵

V kapitole *Fyzický vývoj* jsem zmiňovala osifikaci Os pisiforme (hráškovou). V tomto období se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Vyvinutější jemná motorika usnadňuje a umožňuje hru na hudební nástroj.⁸⁶

Citové napětí se u dětí při poslechu hudby projevuje na základě biologického zrání a při častějším setkávání se s hudbou. Už Shiniki Suzuki ve své houslové škole (později přepsané klavírní škole) zmiňoval časté poslouchání nahrávek hudby, které byly podle něj důležitější než jedna hodina s učitelem. Tím chceme říct, že častější poslech hudby

⁸³ LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2004 s. 13–14.

⁸⁴ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 365.

⁸⁵ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 365.

⁸⁶ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 249

zlepšuje hudební zrání člověka. Vznikají nové hudební zážitky a některé z nich si děti uchovávají na celý život.⁸⁷

V tomto období procházejí hlasivky značným vývojem, jak již bylo zmíněno v minulých kapitolách. Učitel by měl vést děti ke správné technice při zpěvu písní a neopomenout na hlasovou hygienu. Častý zpěv má vliv na rozsah hlasu a vede k intonačně přesnějšimu zpěvu.⁸⁸

Již v předškolním věku byla zastoupena dětská tvořivost (děti si např. pod větví představovaly panenku). Je důležité tuto dětskou tvořivost rozvíjet i nadále, a to pomocí motivace. Ve výchovně vzdělávacím procesu je potřebné nechat místo pro žákovu seberealizaci a podpořit jeho fantazii.⁸⁹

Milan Holas zdůrazňuje ve své publikaci *Psychologie hudby*, že je důležité spojit se s myšlením žáka a veškeré vysvětlování a učení vztahovat k představě žáka. To znamená propojovat věci, které žák zná, na novou látku.⁹⁰ Škola napomáhá rozvoji slovní zásoby a díky řeči se rozvíjí i paměť žáka. Žák má nyní větší možnost se slovně vyjádřit. Jeho vědomosti se v tomto období dají velmi dobře tvarovat a je možné nasbírat nové hudební pojmy i třeba v cizím jazyce (např. italské hudební názvosloví, dynamika apod.).⁹¹

4.5 Působení hudby na psychiku dítěte

Sluch je jeden z nejdůležitějších a nejcitlivějších smyslů člověka. Vývoj sluchu je na rozdíl od zraku již v prenatálním stadiu. Pravidelný rytmus tlukotu matčina srdce zažíváme po celou dobu tohoto období. Tlukot srdce, který je v pravidelném, někdy i v nepravidelném rytmu, dává informace dítěti, zda je matka rozrušená nebo naopak v klidu, to je první komunikace mezi matkou a dítětem. Podle Fraňka vnímá dítě dva typy zvuků v matčině břiše, a to vnější zvuky z okolí a zvuky v těle matky.⁹² Dítě nejvíce vnímá hudební podněty v matčině těle, ale dokáže reagovat pohybem na okolní zvuky.

⁸⁷ SUZUKI, Shinichi.. *Nurtured by love*. 5. New York: Exposition Press, 1969, s. 51.

⁸⁸ TICHÁ, Alena. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti žáků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, s. 28.

⁸⁹ Rozhovor s Milošem KODEJŠKOU, nar. 1952. Praha 27.9.2018.

⁹⁰ HOLAS, Milan *Psychologie hudby*. Praha: AMU, 1998, s. 120.

⁹¹ Z přednášek od Libuše TICHÉ Praha 2018.

⁹² FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.

Franěk se zabývá otázkou, jaký vliv má hudba v prenatalním období. Jelikož povrch mozku ještě není zcela dotvořen, nemusí se hudební paměť ukládat způsobem jako u dospělých lidí. Přichází s domněnkou lepšího ukládání. Druhý význam působení hudby v prenatalním období je vliv na emocionalitu dítěte. Vliv zvuku na dítě má převážně v prvním půlroce života, kdy se sluch vyvíjí a dítě samo vyhledává nebo vydává zvuky.⁹³

Tělesné pohyby hlavy se u dítěte objevují ve třetím a čtvrtém měsíci života, kterými reaguje na různé zvukové podněty. Děti v tomto kojeneckém období projevují reflexní stisk předmětů v jejich okolí (jejich soustředěnost se ubírá převážně na věci, které vydávají pro ně zajímavé zvuky) a také vydávají hrdelní zvuky. Na neočekávané zvuky reagují úlekem těla, které se buď znehybní anebo úlekovým mžiknutím oka. Dítě si na tyto zvuky časem zvykne. Dále se začínají objevovat první řečové projevy, které se nazýváme broukání. Děti se snaží opakovat jednotlivé hlásky, slabiky poté slova. Zpočátku jim není přesně rozumět, ale akcent a melodii slova zachycuje většinou správně. Od druhého až do sedmého měsíce života dítěte se zpracovává nervový systém, který dokáže uchovat celou škálu vnějších působících podnětů. Dítě si utváří vztah především s matkou a do jeho vědomí pronikají určité vlastnosti, které se projeví až v pozdějším věku. Ještě v nedávných dobách bylo zvykem, že matka zpívala písničky svému dítěti, aby se uklidnilo a bylo v harmonii. Jak jsme již zmínili, už po narození se objevuje smysl pro hudební projev. V šestém měsíci dítě pohybově reaguje na rytmizovanou píseň a v devátém měsíci se začíná samo hudebně projevovat. Na konci tohoto období dokáže rozeznat zvukové odlišnosti jako např. řeč blízkých osob, matky nebo zpěv matky, hlasy zvířat atd.⁹⁴ Pro roční děti jsou zvuky velice atraktivní a jejich pozornost se stále více váže k utváření zvuku (např. bití pěstí do kláves od klavíru). Zpočátku tedy vnímá dítě rytmus, poté zpěv matky (melodii), tempo, dynamiku a barvu. Mluvíme samozřejmě o zdravém vývoji dítěte. U nedoslýchavých nebo hluchých dětí je vývoj rozličný.⁹⁵

Při poslechu hudby u předškolních dětí volíme činnosti, při kterých děti mohou vyjádřit své pocity ústně, zpěvem nebo pohybem.

⁹³ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 360.

⁹⁴ KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002, s. 48.

⁹⁵ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 360.

Zajímavé je, že fyzické odezvy provázející i rozdílné emocionální stavy jsou v zásadě velmi podobné. Somatické reakce vyvolané sexuálním vzrušením, zlostí i strachem se liší jen v několika bodech (fyzické reakce se prolínají s emocionálním prožitkem hudby).

Při poslechu hudby u předškolních dětí volíme činnosti, při kterých děti mohou vyjádřit své pocity ústně, zpěvem nebo pohybem.⁹⁶ Každá skladba má na jedince jiný vliv. Při poslechu hudby prožíváme různé emoce, které způsobují, že se naše tělo hýbe. Všichni máme jasné vzpomínky z určitých situací, které jsou spojeny s hudbou. Je to tím, že mozek využívá hudbu k zajištění toho, že na ni nikdy nezapomeneme. Neurochemické štítky se zdánlivě nalepí na vzpomínky, které považujeme za významné. Hudba je původně prostředníkem emocí a vyvolává v nás emoce. Tyto štítky naší emocionální paměti se vážou k určité hudbě. Především v období dospívání, protože tehdy je pro nás vše důležité. Vybereme si hudbu, která odpovídá našemu životnímu stylu, a proto si pak s odstupem času stačí přehrát hudbu a okamžitě se nám vybaví příslušné pocity a vzpomínky, které k nim patřily např. bolest ze ztracené lásky apod.⁹⁷

Na psychiku posluchače působí také to, jak je skladba stavěna a jaké jsou v ní využity techniky. Podle toho dochází také ke změnám na psychiku člověka (např. nervozita, klid nebo neklid atd.). První poslech je vždy nejvíce intenzivní a zanechává určitý dojem, libý nebo nelibý. Při každém dalším poslechu stejné skladby vnímá posluchač hudbu jinak. Nové emoce, které zažil při několikátém poslechu skladby mu poskytují hlubší a celistvější zážitek.⁹⁸

Zkušený hudebník zvládá předvídat situaci v dané skladbě s obvyklou výstavbou. Ve většině moderních děl, kde se nenachází pravidelnost, obvyklá struktura a technika dokáže na člověka zapůsobit nečekaně a leckdy překvapujícím zážitkem, ač se jedná o příjemné překvapení nebo naopak, kdy posluchač musí odejít z místnosti, kde hudba zní, protože mu hudba nedělá psychicky dobře.⁹⁹

⁹⁶ KODEJŠKA, Miloš *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002, s. 53.

⁹⁷ *Hudební mozek*. Režie Christina POCHMURSKY. Canada, 2009.

⁹⁸ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 251.

⁹⁹ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 251.

Hlasitost je další složkou, která ovlivňuje psychickou stránku člověka. Velmi intenzivní zvuk v nás vzbuzuje napětí a aktivizaci naopak nízká hlasitost nás uklidňuje. František Sedlák zmiňuje ve své knize, že hudební vývoj dítěte má vliv kromě sluchu a motoriky také na psychiku jedince. Ovlivňuje to jeho „*intelekt k rozumovým procesům, citové a motivační oblasti, představivost, fantazii a temperament a posílí hudbou i etický a mravní profil lidské osobnosti*“¹⁰⁰

V mladším školním věku má hudba vliv na pozornost, aktivitu, tvůrčí práci, racionální pochody, estetické a emocionální cítění a mohou mít psychoterapeutické účinky.

¹⁰⁰ SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989, s.181.

5 Vztah klavírní hudby a pohybu

V této kapitole bychom zmínili několik klavírních škol, které uplatňují ve své metodice taneční pohyb ke zlepšení hry na klavír. Tyto pohyby provází žáka od prvních začátků výuky, které lze aplikovat během vyučování. Cílem je, aby si žák postupně na tyto pohyby zvykl již od brzkého věku. Je velmi přínosné propojovat některé klavírní prvky nejen s pohybem, ale i s dalšími aktivitami jako je zpěv či výtvarná výchova. Pohybová výchova zpestří, namotivuje a připraví žáka na uvolněné pohyby, atmosféru skladby, jiné prožití skladby aj. Díky pohybu si může žák prožít poslech více intenzivněji a určitou probíranou látku lépe názorně pochopit a zažít. Autorka práce ze své pedagogické zkušenosti zjistila, že prožitek napomáhá dětem k lepšímu uvědomění a zapamatování si skladby, stejně jako aktivní zapojení, oproti běžnému výkladu nebo pasivnímu poslechu.

„Když hrajeme na nástroj anebo se hudebně pohybujeme utváří se mezi jednotlivými mozkovými centry spojení. Tato mozková aktivita vede ke zvýšení inteligence a zaměřování pozornosti.“ M. Kodejška ve svém rozhovoru zjišťoval, jak hudba ovlivňuje klavírní umělce a které pocity doprovázejí jejich hru. Na základě 40 rozhovorů s klavíristy se zjistily tyto pocity při hře na klavír: radost, štěstí, nadšení a vzrušení. Při společné hře anebo tanci je důležitá synchronizace a nejlepším prostředkem je právě pohyb a hudba.¹⁰¹

Hudba napomáhá rozvíjet paměť a představivost. M. Kodejška uvádí hudbu J. S. Bacha, která dokáže v člověku vytvořit představy duchovní i architektonické povahy. Podle autora jsou tyto povahy postaveny na řádu, který v člověku evokuje osobnostní hodnoty a tvořivost. Z výzkumu od D. Levitina vychází, že aktivní hudebníci mají tendenci využívat obě mozkové hemisféry oproti nehudebníkům, kteří využívají jen pravou mozkovou hemisféru. Tvořivost umožňuje propojuje informace mezi pravou a levou hemisférou.¹⁰²

Spojení pohybu a hudby rozvíjí osobnost člověka. *„Společným prvkem hudby a pohybu je rytmus, který pomáhá člověku k ukáznění vnitřnímu i vnějšímu; kromě rytmu však vedou k pohybu i další složky hudby jako tempo, melodika, složka dynamická, výrazová, formální členění skladby apod.“*¹⁰³

¹⁰¹ Zdravotnické listy. *Hudbou a pohybem k tělesné a psychické harmonii: Fyziologické a pedagogické přístupy.* Miloš KODEJŠKA. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISSN 1339-3022.

¹⁰² Zdravotnické listy. *Hudbou a pohybem k tělesné a psychické harmonii: Fyziologické a pedagogické přístupy.* Miloš KODEJŠKA. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISSN 1339-3022.

¹⁰³ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudebně pohybová výchova.* Praha: Supraphon, 1987, s. 5

Jak už jsme zmínili, rytmus je společným prvkem pro hudbu a pohyb. Ludmila Šimková ve své Klavírní prvouce v beznotové části doporučuje k rozvoji rytmického cítění využít tanečního pohybu (např. pochod) a opěrná slova. Při nácviku technických problémů vychází autorka od začátku této knihy z přirozených pohybů, se kterými se může žák setkat v běžném životě.¹⁰⁴ Pedagog by neměl zaměřit žákovu pozornost na podobu pohybu, která by vedla ke strnulosti. Měli bychom vycházet z představy a světa dítěte, např. pokládáme-li ruku na klávesu, můžeme připodobnit pohyb k pokládání ruky na koleno, pokud chceme tóny svázat, připodobníme pohyb k natírání plochy štětcem apod.

V klavírní školičce je pohybová výchova jednou z částí, která provází celou učebnici. Při nácviku skladby by mělo dítě vnímat hudbu nejdříve poslechem a poté ji prožít pohybově, např.: zesilování připodobňuje ke rozvíjejícímu se tulipánu a při zeslabování dítě pohybově znázorňuje zeslabování.¹⁰⁵

Tyto zmíněné klavírní školy používají pohyb většinou k vyjádření obsahu skladby či k pochopení technického problému. Jde převážně o to, aby se pohyb, který je pro žáky přirozený, ztotožnil s reálným zněním tónů. V ruských klavírních školách se setkáváme s tzv. přípravným cvičením, které má za úkol zpevňování a aktivizaci svalů, podporuje uvolnění velkých svalů a zamezuje ztuhlosti a křečovitosti hracího aparátu a napomáhá ke správnému držení těla. Tímto směrem se zabývá např. Taťána Borisovna Judovina-Galperina. Ve svých cvičení k uvolnění komplexního hracího aparátu využívá cvičení, např. praní, kde se dítě předkloní před sebe a svěsí ruce. Pro úchopová cvičení, která napomáhají ke zběhlosti, obratnosti svalů a svobody pohybu prstů využívá látkový kapesník nebo pomoci míče u starších dětí.¹⁰⁶ Tyto metody napomáhají zlepšit určité části těla, které jsou určené k posílení či uvolnění svalů a zvolí se dle individuálních potřeb žáka. Je na pedagogovi, kdy ve výuce zvolí gymnastické cviky. Některé jsou určené před hraním na klavír a je to jakási rozcvička, nebo některá lze zařadit v průběhu výuky, kde slouží k uvolnění nebo prokrvení částí těla.

¹⁰⁴ ŠIMKOVÁ, Ludmila. *Klavírní prvouka metodické poznámky*. 1. vyd. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003, s. 3.

¹⁰⁵ JANŽUROVÁ, Zdena; BOROVIČ, Milada. *Klavírní školička pro děti 4–7leté*. Praha: Schott Music Panton, 2007, s. 100.

¹⁰⁶ JUDOVINA-GALPERINA, Taťána. *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*, 1. vyd. Brno: Lynx, 2000.

5.1 Vliv hudby na naše tělo

„Hudba je lékem budoucnosti, protože je to právě ucho, které vytváří choreografii tělesného tance, rovnováhy, rytmu a pohybu.“ Don Campbell ¹⁰⁷

Hudba působí na každého člověka jinak a má vliv bezprostředně na autonomní nervový systém, který řídí funkce lidského těla. Lidé dokáží vnímat sluchem od 15 do 20 tisíc Hertzů, ale i zvuky mírně nad a pod bodem slyšitelného. Tyto infrazvuky a ultrazvuky v některých kulturách využívají k léčivé síle. Všechny zvuky a hluky, které náš sluch vstřebá, procházejí přes sluchové ústrojí, které patří mezi nejsložitější a nejmenší orgán lidského těla.¹⁰⁸

Je zajímavé, že naše pravá hemisféra mozku je specializovaná mimo jiné i pro naši uměleckou a tvořivou stránku. Díky ní se tvoří představivost a intuice. Podle M. Draka naše levé ucho, které vede vzruchy do pravé strany mozku vnímá melodii a barvy zvuku, zatímco pravé ucho propojuje informace do levé strany mozku, vnímá převážně rytmus. Obě tyto části mozku se navzájem doplňují.¹⁰⁹

Děti na zvuk zpočátku reagují hýbáním očima, hlavou, trupem a horními i dolními končetinami. V pozdějším věku, kdy dítě dokáže už stát, reaguje na hudbu velmi nadšeně a pohupuje se do rytmu.¹¹⁰

Zvuky jsme tedy obklopeni od začátku našeho života až do konce našeho bytí. V dnešní době je vzácnější se setkat s tichem než v předešlých dobách. Náš sluch už není tolik výrazný a hluchota pro nás není už tak velkou překážkou. I přes to jsme si v sobě zanechali jakési živočišně instinkty a odezvy, když slyšíme nějaký zvuk. Každý z nás reaguje jinak na jeden a ten samý zvuk. Někomu je více libý, někomu z téhož zvuku povstanou chlupy na rukách. Tělesné reakce mohou být různé např. zvýšený krevní tlak, změna tvaru zornic, změna rytmu srdečního tepu aj.¹¹¹

¹⁰⁷ MAREK, Vlastimil. Tajné dějiny hudby: Zvuk a ticho jako stav vědomí. Praha: EMINENT, 2000 s. 19

¹⁰⁸ Tamtéž s. 21.

¹⁰⁹ DRAKE, Michael. Šamanské bubny. Praha: Synergie, 1996, s. 23-24.

¹¹⁰ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. Hudební psychologie pro učitele. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 259.

¹¹¹ STORR, Anthony. Music and the Mind. USA: Free Press, 1992. Page 27.

Kromě rytmu nás ovlivňuje i výška tónu. Vlastimil Marek se ve své knize zabývá působením vysokých a nízkých tónů. Vysoké tóny mají vliv na neurony a jednotlivé buňky v těle, oproti tomu nízké tóny mají vliv na dlouhé kosti.¹¹²

Častým tématem, o kterém hovoří vědci jsou tzv. efekty, které mají vliv na kognitivní schopnosti a procesy. Nejznámější je efekt Bachův, Mozartův, Schubertův, Vivaldiho apod. Dalším myšlenky vědců se týkají vztahu emocí a hudby. Emoce v hudbě vyjadřujeme hudebně výrazovými prostředky např.: tonalitou, artikulací, hlasitostí, rytmem a tempem. Jiné výzkumy se zabývají působení hudby na úspěšnost učení cizích jazyků, komunikační schopnosti, zvyšování inteligence, léčení chorob apod.¹¹³

Hudba šíří krásu, poznání i uspokojení a pro dítě je nositelem emočním i intelektuálním prostředkem výchovy. Proto je nezbytné, abychom věnovali pozornost tomu, aby bylo dítě v interakci s hudbou.¹¹⁴

5.2 Hudebně pohybové činnosti v české odborné literatuře

Hudebně pohybová výchova má dlouholetou tradici. U nás čerpala z živého bohatství českého folkloru a rozsáhlé odborné literatury minulých i současných zahraničních a českých autorů, a to převážně z dvacátého století. K nejvýznamnějším autorům patřili např. C. Orff, E. Jaques-Dalcroze, taneční směry reprezentované R. von Labanem a I. Duncanem. Z českých autorek nesmíme opomenout na práce od V. Mišurcové, L. Kurkové, E. Kulhánkové, B. Viskupové, E. Jenčkové a dalších.

Každý ze zmíněných autorů má charakteristickou koncepci propojení pohybu s hudbou. Díky tomu vzniklo mnoho publikací s různým zaměřením, od *„rytmické hudebně pohybové výchovy přes uměleckou taneční výchovu dětí až po současnou hudebně pohybovou koncepci, která je v učebních osnovách zakotvena jako organická součást základní hudební výchovy.“*¹¹⁵

Do dnešní doby bylo vydáno mnoho knih, učebnic a metodických příruček o hudebně pohybových činnostech v hudební výchově. V této práci bych se ráda věnovala literatuře,

¹¹² MAREK, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby: Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: EMINENT, 2000. Str. 37

¹¹³ KRÁLOVÁ Eva; KODEJŠKA Miloš; STRENÁČIKOVÁ Mária; KOŁODZIEJSKI Marcel. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova, 2016.

¹¹⁴ Tamtéž.

¹¹⁵ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, úvod.

která se zaměřuje především na předškolní a první stupeň vzdělávání na základní škole. Ke každé knize napíše stručný popis a pokusím se vystihnout hlavní myšlenku díla.

- Kurková Libuše: *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme* (1971) – kniha je určena převážně učitelkám pro mateřskou školu. Zmiňuje význam Orffovy školy, která vychází z metody od Jaques-Dalcroze. Předkládá důležitost dětských lidových prvků v tanečních hrách, říkadel a písní. Popisuje jednotlivá průpravná cvičení (rytmická, melodická a taneční) a postupně se dostává k pohybům s hudebním doprovodem a také pohybům, které jsou inspirovány pohádkami, které jsou vyjádřené hudbou a slovem. Kniha je ilustrovaná praktickými fotografiemi.¹¹⁶
- Kurková Libuše: *Tanec a hudba* (1987) – navazuje na publikaci *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí*, která naučila děti vyjadřovat elementární vyjadřovací taneční prostředky jako jsou např. kontrasty (rychle – pomalu, vysoko – nízko atd.), pozvolné změny v hudbě (zrychlování – zpomalování, stoupající a klesající melodii), základní rytmus k chůzi, běhu i poskočnému kroku a základy k dětské improvizaci na etudách. Kniha postupuje kupředu a rozvíjí děti dále od nejjednodušších pohybových cvičení a skladbiček ke stále náročnějším. Autorka se drží drobnějších hudebních forem, u kterých lze snadno realizovat pohyby k hudbě. Kniha obsahuje fotografie a je doplněná krátkými notovými ukázkami od skladatelů, např. C. Czernyho etudy, I. Hurníka, G. F. Händela, W. A. Mozarta, R. Schumanna apod.¹¹⁷
- Viskupová Božena: *Hudba a pohyb* (1987) – metodická příručka, která je věnována pro nejmenší děti, ale myslíme si, že lze využít některé inspirace z této příručky a přizpůsobit je i pro děti v mladším školním věku. Zaměřuje se na rozvíjení zvuků (trvání zvuku, úderů na bicí nástroje), tónů (druhy a barva tónů) a smyslu pro hudební formu. Nezapomíná na dětskou představivost a veškeré pohybové hry se snaží podněcovat blízkými náměty z života dětí např. „Kdo ukáže, jak se plíží kocour?“¹¹⁸ Každá kapitola je ilustrovaná obrázky, na nichž je zobrazen pohyb, hra na nástroj, rytmus atd. Ke každé části je vypsáno mnoho praktických příkladů, jak pracovat s dětmi. Dále dbá na další složky pohybové výchovy: chůze, pérování, běh, taneční kroky, hra na tělo, takt, píseň atd. Jako vrchol pohybové výchovy řadí

¹¹⁶ KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

¹¹⁷ KURKOVÁ, Libuše. *Tanec a hudba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

¹¹⁸ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987. s. 9.

improvizaci k tvořivému projevu. Na konci knihy jsou fotografie z různých vystoupení, koncertů anebo vyučovacích hodin.¹¹⁹

- Mišurcová Věra: *Hry se zpěvem* (1958) – metodická příručka, která je věnována pro předškolní děti. Autorka propojuje zpěv s pohybovou výchovou v pojetí dětských her. Kniha je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá hrou se zpěvem jako o prostředkem a metodickému zpracování k estetické výchově dětí. Praktická část obsahuje 27 her se zpěvem s 8 variantami. Každá hra je ilustrovaná obrázky a doplněna přílohou klavírními úpravami písní ke hrám, které připravil Zdeněk Mišurec.¹²⁰
- Sedlák František: *Didaktika hudební výchovy 1.* (1988) – kniha je věnována pro budoucí pedagogy 1. stupně ZŠ. Velmi stručně se v 18.kapitole zabývá hudebně pohybovými činnostmi skrze hudební vnímání hudby a hudební prožitek.¹²¹
- Knopová Blanka: *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ* (2009) – toto stručné skriptum klade důraz na větší využívání hudebně pohybové výchovy ve vyučovacím procesu. Autorka přihlíží na věk dětí a k danému věku a schopnostem využívá pohybové prvky, které napomáhají k hlubšímu prožitku a pochopení hudebního díla. Příručka obsahuje teorii, praktické příklady a popisuje metodické postupy na různých úrovních žáků.¹²²
- Kulhánková Eva: *Hudebně pohybová výchova* (2010) – metodická příručka, která doplňuje jako praktický doplněk k vyučování HV i TV. Tato příručka je věnována pedagogům pro předškolní výchovu, základní (1. i 2.stupeň) a uměleckou školu. Autorka pro každý stupeň ZŠ doporučila, co by se mohlo s žáky dělat. Vycházela z osnov pro základní školu. Každý stupeň je tematicky rozdělen do tří částí: pohybová průprava, hudebně pohybová část a tance (taneční hry nebo taneční ztvárnění písní).¹²³
- Jenčková Eva: *Hudba a pohyb ve škole* (2005) – krucálním cílem této odborné knihy je integrativní přístup k hudebně pohybové oblasti. Je určena pro studenty a pedagogy hudební výchovy pro vyučování dětí předškolního a 1.stupňových žáků

¹¹⁹ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987.

¹²⁰ MIŠURCOVÁ, Věra. *Hry se zpěvem*. 5.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

¹²¹ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 1.* 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 200–205.

¹²² KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

¹²³ KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010.

základních škol (autorka nevyklučuje ostatní vyšší ročníky) hudebně pohybové výchovy. Obsahuje aktuální pohled literatury a osobní pedagogické zkušenosti autorky této knihy. Jsou zde dále zmíněny historické, pedagogicko-psychologické, odborně didaktické aspekty. Hlavní téma se vyskytuje ve třetí kapitole, která věnuje pozornost využití hudebně pohybových období k citovému a rozumovému propojení dětí s funkčními typy hudby, jako jsou např. hudební říkadla, lidové písně, hudební pohádky atd. Dále se autorka věnuje poslechu ve spojení s pohybem závažnějším hudebním formám např. opera, balet atd. Kniha obsahuje krátké klavírní ukázky, které se vztahují k některým týkajícím se problematikám.¹²⁴

5.3 Hudebně pohybové činnosti v RVP ZV

V České republice byl od roku 1996 do roku 2007 přijat vzdělávací program *Základní škola*. Poté se na přelomu let 2007 a 2008 vzdělávací program změnil na *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV).¹²⁵ V tomto pedagogickém dokumentu se ustanovily vzdělávací cíle, vymezilo se učivo a očekávané cíle žáků základních škol. Do dnešní doby byl dokument několikrát pozměňován a jeho nynější forma nabyla účinnosti dne 1.9. 2017. Vzdělávání žáků s *lehkým mentálním postižením* (LMP) bylo přílohou tohoto dokumentu. Pokud se žáci s LMP integrují do škol, řídí se jejich vzdělávací program podle zmíněného upraveného dokumentu, ve kterém jsou pro ně určeny minimální úrovně očekávaných výstupů.¹²⁶ Pomocí hudebně pohybových činností se žákům s LMP může zlepšit jejich začlenění mezi spolužáky, jemná i hrubá motorika a dojde k navození psychického uvolnění a hudebně zvídavé atmosféry.

RVP ZV je rozdělen do čtyř hlavních částí a jedna z částí vymezuje několik vzdělávacích oblastí. Tyto oblasti v sobě obsahují určité vzdělávací obory. Předmět Hudební výchova společně s Výtvarnou výchovou patří pod oblast, která se nazývá Umění a kultura. Učivo Hudební výchovy na 1.stupni základní školy je rozděleno na čtyři hlavní činnosti: vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové. K těmto činnostem jsou

¹²⁴ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005.

¹²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 72–41–M/01. Informační služby* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

¹²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 72–41 – M/01. Informační služby* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

ještě vymezeny výstupy žáků.¹²⁷ Cílem Hudební výchovy je nejenom propojovat jednotlivé činnosti tak, aby se žáci více rozvíjeli v hudebních schopnostech a dovednostech, ale také by se měl učitel snažit o propojení oboru s dalšími předměty ve škole, aby žáci dokázali přemýšlet ve větších celcích.

Cílem pohybové výchovy je „ztvářňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest.“¹²⁸

Členění hudebně pohybové výchovy na 1. stupni základní školy v RVP ZV:

- „taktování, pohybový doprovod znějící hudby – dvoudobý, třídobý a čtyřdobý takt, taneční hry se zpěvem, jednoduché lidové tance
- pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v proudu znějící hudby – pantomima a pohybová improvizace s využitím tanečních kroků
- orientace v prostoru – utváření pohybové paměti, reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách“¹²⁹

Již jsme zmínili, že ke každé činnosti v Hudební výchově jsou vymezeny výstupy. K hudebně pohybové činnosti na prvním stupni ZŠ jsou to tyto:

- „využívá své individuální hudební schopnosti a dovednosti při hudebních aktivitách,
- rozpozná některé z tanců různých stylových období, zvolí vhodný typ hudebně pohybových prvků k poslouchané hudbě a na základě individuálních hudebních schopností a pohybové vyspělosti předvede jednoduchou pohybovou vazbu.“¹³⁰

Výstupy jsou stručně vypsány a jsou základním pilířem pro náplň učiva pro hudebně pohybovou činnost.

¹²⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 72–41 – M/01. Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

¹²⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 72–41 – M/01. Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

¹²⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 72–41 – M/01. Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

¹³⁰ Tamtéž, s. 85.

5.4 Podstata a účel hudebně pohybové činnosti

Zařazení hudebně pohybových činností do předmětu HV je pro žáky důležité a užitečné z mnoha důvodů. V odborné literatuře se můžeme dozvědět o různých definicích významu hudebně pohybové výchovy, které se vzájemně nevylučují, ale naopak obsahují podobné myšlenky. F. Sedlák uvádí ve své knize, že „*Smyslem hudebně pohybové výchovy ve škole je kultivovat tělesné pohyby dětí a usměrňovat je tak, aby prohlubovaly a umocňovaly hudební vnímání a hudební prožitek, rozvíjely hudební představy, fantazii, obohacovaly hudební fond dětí a vedly k rychlejšímu poznávání hudebně výrazových prostředků a jejich funkcí.*“¹³¹

Nyní bych zmínila hlavní prvky vlivu hudby a pohybu na rozvoj osobnosti dětí podle E. Jenčkové:¹³²

Formativní vliv hudby a pohybu na rozvoj osobnosti dětí mladšího školního věku

Jeden z hlavních významů hudebně pohybové činnosti je usilování o přímý kontakt hudby a pohybu. Pohybová výchova je dalším prostředkem a podnětem z hudebních činností, která napomáhá k navázání blízkému a bezprostřednímu kontaktu žáka s hudbou.¹³³ Podstatou hudebního pohybového projevu je utvářet „*příležitost k emocionálnímu sebevyjádření, umožnit dětem poznávání a ověřování hudebních zákonitostí, rozvíjet jejich kreativní schopnosti a estetické citění, dopřát jim příležitost relaxace a vzájemné komunikace prostřednictvím hudby a pohybu.*“¹³⁴

Hudebně pohybový projev jako prostředek vyjádření dětské emocionality:

Při poslechu hudby si můžeme všimnout u dětí reakce a přirozeného pohybu celého těla (mimika a gesta) na celkovou atmosféru hudebního díla, kterou napomáhá utvářet rytmus, dynamika, melodie, tempo či tón. Děti v tomto věku dokáží tyto hudební složky od sebe odlišovat, a proto je vhodné využít pohybu jako prostředku ke ztvárnění dětské emocionality skrze této základní hudební analýzy.¹³⁵ Na základě toho je důležité si uvědomit, že hudba nesmí být v tomto případě jen zvukovou kulisou a pedagog musí mít na paměti, že všechny hudební skladby nemají pro pohyb strhující sílu. Velmi záleží na

¹³¹ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 200.

¹³² JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 9.

¹³³ KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010.

¹³⁴ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 9.

¹³⁵ Tamtéž.

výběru hudebního díla, díky kterému oslovíme a rozvíjíme pestrou škálu emocí. Klavírní doprovod by měl podpořit ladnost pohybu nebo naopak prudký zvuk bychom mohli znázornit švihem, dále svalové napětí a uvolnění, energii, lehkost apod. Úkolem pedagoga i korepetitora je vystihnout a podpořit charakter hudebního doprovodu na základě pohybu.¹³⁶ Důsledkem propojení pohybu s hudbou lze rozvíjet „*dětské emocionální sebevyjádření a úspěšně rozvíjet dětskou emoční inteligenci.*“¹³⁷

Hudebně pohybový projev dětí jako prostředek poznávání a ověřování hudebních zákonitostí:

Klavírní hudba, nebo jakákoliv jiná „živá“ hudba, nám může s pomocí pohybové výchovy usnadnit pochopení hudební teorie (výrazové prostředky, struktura skladby, hudební styly, formy atd.) a vede to k hlubšímu poznání samotnému hudebnímu dílu a jeho obsahu.¹³⁸

Hudebně pohybový projev jako prostředek dobré tělesné kondice a duševní aktivity dětí:

Pohyb přispívá k tělesnému vybití energie, ke zlepšení jemné i hrubé motoriky a s připojením hudby k pohybu navíc ještě rozvíjíme všestrannou pohyblivost, správné držení těla, flexibilitu a hbitost a celkově se obohacuje kultura pohybového vyjádření.

Účelem hudebně pohybového projevu je tedy tlumočit pohybem myšlenky, pocity, představy a dojmy.¹³⁹ Zároveň u dětí slouží jako prostředek k psychické a fyzické relaxaci. Zdokonaluje se centrum nervové soustavy (*nižší centrum CNS – bezprostřední pohybová reakce, vyšší centrum CNS – např. rytmická deklamace*)¹⁴⁰, smysl pro orientaci v prostoru a reakce na hudební podněty.¹⁴¹

Hudebně pohybový projev jako prostředek vzájemné komunikace:

Hudebně pohybové hry a činnosti umožňují dětem komunikaci se sociálním prostředím, díky které mohou navázat kontakt s jedinci. Děti si díky této komunikaci osvojí funkci jednotlivých částí svého těla, gestikulaci, mimiku, výraz a senzitivu.¹⁴²

¹³⁶ KURKOVÁ, Libuše. *Tanec a hudba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 8–9.

¹³⁷ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 10.

¹³⁸ KURKOVÁ, Libuše. *Tanec a hudba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

¹³⁹ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 10.

¹⁴⁰ KNOPOVÁ, Blanka. Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 9.

¹⁴¹ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 11.

¹⁴² Tamtéž.

Z výše uvedených informací tedy plyne, že správně spojený pohyb s hudbou aktivuje žáky a probudí v nich touhu po tvořivosti.

5.5 Postup při využití hudebně pohybových činností

5.5.1 4.5.1 Pohyb v souvislosti dětských hudebních aktivit

Hudebně pohybové činnosti, jak již bylo zmíněno, nejsou jediným prostředkem v HV, které napomáhají k rozvoji hudebních schopností a dovedností. Všechny činnosti (poslechové, pohybové, instrumentální a vokální) společně s výkladem by se měly navzájem doplňovat.

5.5.2 4.5.2 Vypěstlost žáků

Je velmi důležité si uvědomit vypěstlost a schopnost žáků, které budeme učit. Měli bychom brát ohled na individuální zvláštnosti dětí a následně bychom měli přizpůsobit organizaci hodiny, se kterou je spojena motivace a vhodné vyučovací metody. Jedním z důležitých postupů při výuce je *posloupnost*, která obstarává návaznost předem získané dovednosti. Dále záleží na vytyčení a uvědomění si cíle – problematiky a na základě toho vybrat odpovídající hudbu, lze to aplikovat i obráceně. Výběr hudby ovlivňuje pohybové hry, průpravná cvičení anebo samotnou taneční choreografii. Na začátku bychom měli vycházet z přirozených dětských pohybů (podupování, tleskání, skákání, plácání apod.).¹⁴³¹⁴⁴

5.5.3 Úroveň a kvalita pedagoga

Dalším neméně důležitým faktorem pro úspěšné vykonání hudebně pohybových činností je úroveň a kvalita schopností pedagoga v závislosti na jeho tvořivosti, pohybové zdatnosti, vynalézavosti, improvizčních schopnostech, uskutečnění dané činnosti. Bez dobrých schopností pedagoga a teoretických znalostí by se realizovali hudební činnosti jen velmi špatně.¹⁴⁵

5.5.4 Organizační podmínky hudebně pohybového projevu

Před využitím hudebně pohybové činnosti bychom měli brát ohled k prostorovým podmínkám, které máme k dispozici a také k počtu dětí ve třídě s ohledem na bezpečnost žáků. Mezi nejjednodušší a časově rychlejší řešení patří pohyb dětí v lavici nebo

¹⁴³JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 16.

¹⁴⁴VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987.

¹⁴⁵KNOPOVÁ, Blanka. Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

v uličkách. Toto řešení umožňuje práci ve dvojicích anebo v řadách, která jsou vhodná pro opakovaná setkání s hudebním dílem např. práce s písní a skladbou. Řady nám umožňují zorganizovat hudební vyučování, které nám pomůže zjistit dětské dispozice ke kvalitnější úrovni.¹⁴⁶

K další možnosti, která je součástí hudebně pohybové výchovy je pohyb dětí ve volném prostoru, který je podstatným prvkem v této výchově a lze ho využít při hudebně pohybových a tanečních hrách, průpravných cvičení, nácviků tance, improvizace apod. K úspěšnému prostorovému citění je potřeba se věnovat budování prostorové orientace, jak při nácviku průpravných cvičení, tak i při jejich praktickém využívání. Vhodné je začít s hudebně pohybovou (imitační a dialogickou) hrou, kterou nazýváme *pohybová komunikace dvojic*, která je stavěna na rychlou pohotovost dětí, při kterých se můžou střídat partneři, záleží na pravidlech hry. Tuto hru lze uskutečnit i ve větším počtu dětí ve skupince. Další možnost pro rozvíjení prostorového citění je obměna tvarového seskupení při jednoduchých pohybových možnostech (chůze, běh, poskok atd.). Dalším důležitým aspektem je vybavení a pomůcky k dané činnosti, které jsou potřeba využít.¹⁴⁷

Odborné publikace většinou začínají průpravnými rytmickými cvičeními, která jsou pro děti přirozená. Božena Viskupová zmiňuje, že rytmus nás doprovází po celý život, od počátku našeho života, kdy vnímáme srdeční tep, který zní až do konce života. Průběhem života nás rytmus doprovází skoro všude. Ať už je rytmus nádechů a výdechů anebo rytmus chůze atd. Rovnoměrná chůze je vzorový příklad taktu a pravidelného rozdělení času. I z tohoto důvodu je chůze přirozeným elementem, jak zasvětit žáka do rytmu. Už když se zaposloucháme do tempa mluvy a chůze a pozorujeme, jak gestikuluje, projevuje se jeho mimika, která nám mnoho napoví o daném člověku a jeho vnějším projevu, který nepatří k harmonickému výrazu jako jeho lidství.¹⁴⁸

Řízením pohybové činnosti bychom měli seznamovat děti tak, aby to bylo pro ně snadno zvládnutelné a zapamatovatelné. Pohybové činnosti by neměla být příliš snadná, aby se žáci nenudili anebo příliš těžká, aby je to neodradilo a nedemotivovalo. Při učení těchto řízených činností se opíráme o dětskou znalost a představivost. Další důležitou zásadou je názornost, kdy vyučující nebo určené dítě předvádí správný pohyb ostatním žákům. Účinné senzomotorické učení provádíme v etapách, které na sebe navazují.

¹⁴⁶ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 22.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 23.

¹⁴⁸ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987. s. 7.

Klademe důraz na správné předvedení pohybů. Žáci před prvním provedením pohybů učitele jen pozorují a nic nedělají. „*Na základě transferu dochází k napodobování činnosti žákem a vlivem kinestetického analyzátoru ke zdokonalování záměrných pohybů.*“¹⁴⁹ Pokud by byl pohyb složitější, musíme jej rozložit do několika částí např. nejdříve naučíme horní končetiny, potom dolní končetiny, a nakonec spojíme pohyb do celku. Pohyb doprovázíme naší mluvou, kterou můžeme popisovat daný pohyb nebo počítat doby. Popis má být stručný, výstižný, z představ žáků a měl by zaujmout. Učitelé by měli demonstrovat, ale zároveň by se měli i zapojovat po celou dobu nebo alespoň z části pohybových činností společně s žáky.¹⁵⁰

Aby došlo k upevnění a jistotě pohybů doporučuje E. Jenčková zařazení opakování těchto pohybů, aby si je děti osvojily a řádně vstřebaly. Aby nedošlo k mechanizaci pohybů můžeme obměňovat různé motivační předměty jako jsou např. šátky, nástroje, ovoce, škrabošky, rukavice atd. Důležité je stále něčím žáky překvapovat a spojovat činnosti se zážitkem, jinak by je to mohlo přestat bavit.¹⁵¹

Dalším aktivizujícím činitelem je pro žáky pochvala, na kterou nesmíme zapomínat. Určitě bychom neměli srovnávat žáka s ostatními. Chválit žáka za povedené pokroky, což přispívá k motivaci. Na nepovedené provedení bychom měli jenom vhodně poukázat, jak by se daná činnost mohla udělat lépe a předejít tak špatně osvojeným pohybům. Ke každému žákovi bychom měli přistupovat s individuálním hodnocením a všimnout si jeho osobních pokroků. Měli bychom dbát na správné provedení pohybů, aby žáci v pozdějším věku neměli po fyzické stránce způsobené problémy např. při doskoku na nohu nepadat celou plochou nohy, ale postupně od špičky k patě. Učitel hudební výchovy většinou není vyškolený taneční pedagog, měl by alespoň dbát podle E. Jenčkové na základní podmínky estetického pohybu:¹⁵²

1. *Správné držení těla v klidových polohách i při pohybu*
2. *Koordinace pohybu všech částí těla bez hudby i s hudbou*
3. *Rytmičnost, pružnost a plynulost pohybu v souladu s hudbou*
4. *Uvědomělý pohybový projev a jeho sebekontrola*

¹⁴⁹ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 10.

¹⁵⁰ Tamtéž.

¹⁵¹ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 18.

¹⁵² JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 16.

Poté, co si děti osvojí správné držení a používání svého těla, můžeme přizpůsobovat pohyby rytmickým, tempovým a dynamickým změnám, aniž by jeho kvalita strádala. Jakmile si dítě uvědomí, jak má provést správně pohyby nebo popřípadě opravit chybu, postupem času si tuto činnost osvojí a stane se návykem.¹⁵³

5.6 Základní druhy hudebně pohybových činností

Hudebně pohybové činnosti lze rozdělit na oblast průpravné pohybové výchovy, kde pracujeme se základními pohybovými prvky a na oblast taneční výchovy, kde seznamujeme žáky s elementárními tanečními kroky nebo choreografií. Obě dvě oblasti spolu úzce souvisí, doplňují se a prolínají se.

Oblast pohybové výchovy – elementární pohybový prvek

- *pohyb melodie*
- *taktovací technika*
- *napodobovací hry*
- *pohybové hry vyjadřující obsah říkadla, básně, literární předlohy*

*Oblast taneční výchovy – elementární taneční prvek*¹⁵⁴

- *osvojení základních tanečních kroků*
- *osvojení tanečního kroku ve 2/4, 3/4, 4/4 taktu*
- *taneční hry*
- *taneční improvizace*

Při vnímání hudby a jejího vyjádření tanečním pohybem vzbuzujeme u žáku citlivost. V průběhu hudebně pohybových aktivit se žáci učí reagovat na jednotlivé podněty, které jsou zadány učitelem anebo je vymyslí samotné děti. Jedním z druhů, na které žáci mohou reagovat jsou hudebně výrazové prostředky.

Dělení hudebně výrazových prostředků podle Sedláka (ke každé části vložil pár praktických příkladů):¹⁵⁵

- barva tónu – hudební nástroje které jsou prosvětlenější podněcují k lehčím pohybům, temnější zvuky vytvářejí představu těžkopádných pohybů,

¹⁵³ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 16.

¹⁵⁴ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 18.

¹⁵⁵ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 202.

- výška tónu – při nízkých tónech ztvárňovat pohyb dole u země, při vysokých tónech se vytahovat do výšky
- poloha a pohyb melodie – rozdělení do tří poloh (vysoká, střední a hluboká) a v každé poloze zadáme dětem jiný pohyb,
- tempo a agogika – všichni žáci chodí volně po místnosti, jeden vybraný žák vytleská v průběhu hry svou chůzi, ke které se ostatní žáci připojí,
- změny tempa – znázornění z chůze do skoku, běhu a obráceně,
- dynamika – slabá dynamika se znázorní chůzí po špičkách, v silné dynamice našlapují celými chodidly,
- rozlišení dynamických rozdílů – znázorní se pomocí délky kroků: p – drobné krůčky, mf – střední délky, f – široké kroky,
- metrum – společné vytleskávání rytmu v kruhu, vybraní žáci mají na nepřízvučné době pomlku, poté se může přidat hudba¹⁵⁶
- forma – žáci jsou rozděleny do dvou skupin, jedna skupina pohybem znázorňuje předvěti a druhá skupina závětí. Na podobném principu by šlo ztvárnit např. rondo nebo variace atd.¹⁵⁷

5.6.1 Průpravná cvičení pro rozvoj hudebně vyjadřovacích dovedností

Cílem průpravných cviků v hudebně pohybových činnostech je připravit žáky k přirozeným pohybům a vytvořit jim velkou pohybovou zásobu jednotlivých částí těla i celistvost pohybu.¹⁵⁸ Tyto průpravné cviky nám pomohou k tvořivé práci. Nelze stavět z ničeho, naopak musíme od základů naší pyramidy, kde na vrcholu je improvizace, napomocť dětem, aby si uvědomily, co vše je možné dělat s tělem.

Potřebnou dispozicí je tedy pochopit základní techniku a prvky pohybového a hudebního vyjadřování. Pro každou svalovou část vybereme vždy několik možných cviků, které procvičujeme v různých polohách např. v sedu, v lehu, v lehu na břiše atd. Nesmíme samozřejmě zapomenout na dětskou hravost. K motivaci využíváme různé pohybové hry a dětskou představivost. Dbáme na to, aby žáky činnost bavila a překvapovala. Po zvládnutí těchto dovedností získají děti první základy pro utváření vlastních pohybů v hudebně pohybových formách. Pedagog by měl dbát a kontrolovat své žáky, aby všechny cviky

¹⁵⁶ SZAKALLOVÁ, Katarína. *Hudebno-pohybová výchova*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1995, s. 30.

¹⁵⁷ SZAKALLOVÁ, Katarína. *Hudebno-pohybová výchova*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1995, s. 93.

¹⁵⁸ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 15.

byly prováděné vědomě se správným držením těla.¹⁵⁹¹⁶⁰ E. Kulhánková zmiňuje několik bodů, které bychom měli dodržovat při správném postoji, který se využívá při pohybových prvcích:¹⁶¹

- *váha na přední části chodidla, pocit odlehčených pat,*
- *osa těla nakloněna mírně vpřed*
- *hýžd'ové svaly zpevníme tak, aby osa pánve byla skoro kolmá, protažení pánve vzhůru,*
- *břišní stěnu zatlačíme jemně vzad,*
- *lopatky táhneme dolů*
- *ramena rozložíme do šířky a jemně táhneme dolů,*
- *hrudní kost vyneseme vzhůru,*
- *temeno hlavy směřuje vzhůru.*

U mladších žáků využíváme cviky ke hbitosti a rychlosti, netrváme na dlouhých a strnulých výdržích.

5.6.2 Základní pohybové prvky

Za nejzákladnější pohybový prvek řadíme chůzi. I když nám tento pohyb může připadat přirozený a samozřejmý, je zde důležité dodržet ono správné držení těla, které jsem zmínila v předchozí kapitole. Dbáme na přenos váhy na vykročenou nohu společně s náklonem tělesné osy, správný nášlap přes celou plochu chodidla (pocit odlehčených nohou), protažení páteře vzhůru, přirozený pohyb a uvolněnost paží. Při estetické chůzi dodržujeme soulad s hudbou. Děti stále motivujeme různými představami, abychom u nich vzbudili pocit správného držení těla, např. představa loutky, kterou vytahujeme provázkem na temeni hlavy, vyprávění o rostoucí jedličce v lese nebo přirovnání k chůzi vojákům apod. Ze začátku volíme rytmus cviků podle vlastních potřeb žáků, po zvládnutí připojíme zpěv, rytmický nebo nástrojový doprovod a snažíme se o různé varianty chůze, které nám zpestří nácvik např. změny tempa, útvaru (kruh, zástup, dvojice apod.), využití prostoru, chůze v zad apod.¹⁶²¹⁶³ Viskupová B. zmiňuje typy chůze: „s normálním našlapováním,

¹⁵⁹ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 15–17.

¹⁶⁰ KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 18–31.

¹⁶¹ KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Portál, 2010, s. 18.

¹⁶² VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987. s. 27.

¹⁶³ KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Portál, 2010, s. 18.

s našlapováním přes špičku, po špičkách, po patách, po vnější straně chodidla, v podřepu, ve dřepu, s podupy“ atd.¹⁶⁴

Pro průpravu správného držení těla při chůzi využijeme cviky v rovném sedu např. propínání, hýbání, kroužení nohou, v lehu na zádech např. přitáhnutí kolen ke hrudníku, v lehu na břiše atd.¹⁶⁵

K dalším základním prvkům taneční průpravy patří pohyby, které vytvářejí určitý zvuk např. tleskání, luskání, pleskání, podupy atd., které můžeme postupně přidávat a procvičovat na mnoho způsobu při chůzi např. tleskání na různých místech, vytleskávání různých rytmických cvičení apod.¹⁶⁶

Pérování je dalším neméně důležitým pohybovým prvkem, díky kterému získáváme pružnost, pohyblivost a připravenost kloubů, které připravíme na zvládnutí váhy svého těla. Pérování procvičujeme v různých obměnách např. na obou nohách, střídáme nohy, změna místa, na místě apod. B. Viskupová rozlišuje různé druhy pérování např. *časové změny* (pomaleji a rychleji atd.), *časové členění* (pérování s mezipérováním, bez mezipérování, pérování otázka – odpověď atd.), *cesta* (pérování pozpátku, vpřed různými cestami, po čtverci atd.), *vazba pohybu* (pérování vzad nebo stranou a chůze, ve stoji nákročném a chůze atd.), *jiné druhy pérování* (při chůzi ve velkém nároku, ve dřepu, v podřepu na pološpičkách).¹⁶⁷

Při hudebně pohybových činnostech nachází hojné využití běh. Při něm musíme dbát stejné opatrnosti jako při chůzi (technika správného došlapování spodní části chodidel, držení hrudníku, přirozené držení paží, lehký dopad chodidel atd.) Průpravu běhu provádíme např. pérováním nebo zvedání kolen. Druhů běhu je mnoho např. běh s vysokým zvedání kolen, s nataženou nohou vpřed i vzad atd. S během můžeme pracovat s *časovými změnami* (zrychlování a zpomalování tempa, vytleskávat určité doby, běh v sudém nebo lichém taktu atd.), s *dynamickým napětí* (zeslabení a zesílení pohybu), s *vazbou pohybů* (běh s doskokem do dřepu při ukončení fráze, přechod z běhu do skoků atd.), s *tanečním během* (běh s určeným předmětem v ruce, běh v průpletu atd.), s *prostorem* (běh ve zvoleném útvaru).¹⁶⁸

¹⁶⁴ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987. s. 29.

¹⁶⁵ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987. s. 27–28.

¹⁶⁶ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987. s. 29–38.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 39–41.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 42–46.

Pokud chceme znázornit tancem radost, určitě využijeme poskok. Průpravná cvičení, která použijeme při nácviku poskoku jsou např. propínání nártů, zvedání propnuté nohy a kolen, správné držení trupu i hlavy atd. Průpravná cvičení využijeme z výše zmíněných cvičení z chůze a pérování. Druhy přeskoků známe několik, např. přirozený poskok, poskok s ohnutým přednožením (nízký s propnutým nártem, střední se zvednutým kolenem, galapový atd.). Rozvíjet poskok můžeme s *časovými změnami* (stejně jako u běhu), s *cestou* (libovolnou cestou, v určených geometrických útvarech), se *směrem* (vpřed, vzad, v trojici vpravo – vlevo atd.), s *vazbou pohybu* (chůze – na povel poskok, z poskoku plynule přejít do chůze atd.)¹⁶⁹

„*O pažích se v taneční výchově říká, že jsou květy pohybu, a je velkým uměním zvládnout paže zvláště u dětí.*“ Při častějším procvičování paží se zlepší svalová schopnost, což může také pomoci žákům hrajícím na hudební nástroj. Procvičování rukou můžeme zvolit např. zatínání a roztahování prstů do pěsti, ohýbání jednotlivých prstů, kroužení v zápěstí atd. Pro procvičování paží můžeme zvolit např. vzpažení, předpažení, zvedání paží nahoru s nádechem a společně s výdechem vzpažit dolů (napomáhá k volnosti rukou, vhodný cvik pro začínající klavíristy), svihy celou paží atd.¹⁷⁰ Oblého a lehkého pohybu dosáhneme vedením paží od sebe do upažení a k sobě prostřednictvím pomocných barevných puntíků, které nakreslíme dětem na každou vnitřní stranu zápěstí (modrý puntík) a na každý loket (červený puntík), tím napomůžeme ke správnému průběhu pohybu. „Stačí pak jen říkat: červené puntíky jdou od sebe a modré puntíky k sobě.“¹⁷¹ Pozice paží mohou být velmi pestré a různorodé, nejdříve však procvičujeme pohyby sourodé (každá paže zaujme stejnou pozici, např. obě dvě paže natáhneme nahoru nad hlavu) a poté až procvičujeme pohyby nesourodé. K procvičení paží nám mohou pomoci různá cvičící nářadí např. míček, stuha, šátek atd. Pohybem paží můžeme znázornit směr melodie, jednotlivé polohy (soprán, alt či tenor), intonační nácvik jednotlivých solmizačních slabik, taktovací pohyby apod.¹⁷²

Taneční kroky využíváme při znázornění hudebních forem, kde využíváme předchozí a nové pohybové prvky (chůze, běh, poskok, poskočná chůze, cval, přísunný krok, poskoky, polkový krok, podupy atd.). Taneční kroky už nejsou pouhou gymnastickou

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 46–50.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 50–51.

¹⁷¹ KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 65.

¹⁷² VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987. s. 51–55.

průpravou, ale prožíváme díky nim větší zážitek z hudby. Využíváme možnosti krokových variací ve dvojici, trojici i ve skupině.¹⁷³

Hra na tělo neboli rytmická řeč těla se využívá s oblibou pro rozvíjení rytmického citění, ke kterému patří různé druhy tleskání, pleskání, luskání a dupání. Využíváme ji v různých kombinacích např. ve spojení s deklamací říkadel, rytmických hudebně pohybových her, při zpěvu písní a při poslechu hudebních děl.¹⁷⁴ Před každou hrou na tělo provádíme již známé průpravné cvičení na jednotlivé části těla, které se budou v průběhu využívat.¹⁷⁵

Ve škole nejvíce využíváme tleskání s různým nastavením dlaní, které nám napomůže získat odlišnou barevnost zvuků a hlasitost, ovlivněnou silou úderu.¹⁷⁶ Většinou nám tleskání udává rytmus. E. Jenčková rozděluje tři druhy tleskání: *tvrdé, měkké tleskání a skluzem*. Všechny druhy tleskání se mohou provádět na různém umístění (před tělem, za tělem, vpravo, vlevo atd.) a v různé kombinaci (při chůzi, ve dvojici, v záklonu atd.).¹⁷⁷

Dalším druhem znějící hry na tělo je rytmické pleskání nejčastěji do stehů. Dbáme na uvolněnost paží a loktů. Pleskat můžeme oběma rukama současně, do země, střídát obě dvě ruce, zkříženě atd. Bezpočet dalších možností můžeme propojit s pleskáním.^{178 179}

Mezi další příjemné oživení rytmické řeči řadíme luskání prsty, i když při začátku to může být pro děti těžší a nemusí se ihned povést lusknout.¹⁸⁰ Dbáme opět na lehkost paží. Procvičujeme oběma rukama před tělem a střídáme třetí a druhý prst, který následně sklouzne po palci. Při propojení těchto činností tleskání, pleskání a luskání docílíme zvukově rozmanitých rytmů, které nazýváme „hra na tělo“.¹⁸¹

5.6.3 Hudebně pohybové hry

Už J. A. Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* zmiňoval hru jako jednu z podstatných činností v dětském věku. „*Ve třetím a čtvrtém roku dobré by bylo, aby*

¹⁷³ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 56–57.

¹⁷⁴ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 41.

¹⁷⁵ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 57.

¹⁷⁶ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 41.

¹⁷⁷ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 58–60.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 60.

¹⁷⁹ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 41–42

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 42

¹⁸¹ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 63.

*takových rytmů přiděleno bylo, kterýchž by dětem chůvy jako ze hry přednášely nejen k chlácholení jich, ale také aby jim v paměti uváznouce, napotom se hodit mohly.*¹⁸²

Hudebně pohybové hry vycházejí z rytmu, který je společný pro hudbu, řeč i pohyb a děti ho vnímají snadněji na začátku oproti melodii. V úvodu bychom krátce nastínili historii hudebně pohybových her, která má značný vliv na dnešní pojetí vyučování hudební výchovy.

Zakladatel první české opatrovny, Jan Vlastimír Svoboda, se věnoval dlouho hrám, které provozovaly děti venku i v uzavřené místnosti. Pomocí tvořivých, pohybových a didaktických her připravoval své žáky ke vstupu do školy. Využíval zmíněné hry a dále říkadla i zpěv k rozvoji dítěte. Díky J. V. Svobodovi se dnes využívají v Mateřských školách české lidové hry. V jeho stopách pokračoval jeho spolupracovník Štěpán Bačkora.¹⁸³

Friedrich Fröbel se sice zabýval hrou pro děti předškolního věku, ale propracoval svou příručku „Mutter- und Koselieder“ tak, že obsahovala pohybové hry, ve kterých byly zahrnuty i hry se zpěvem a jednak i hry s hračkami. Příručka se skládá z 56 her, při kterých matka zpívá písně nebo recituje společně s dětmi básně, a přitom se vykonávají různé pohyby částí těla (pohyby paží, nohou, pohyby prstů).¹⁸⁴¹⁸⁵ Další jeho knihy obsahují skupinové hry se zpěvem, např. hry na cestování, na potůček, na návštěvu apod. Hry jsou didakticky promyšlené a při doprovodu písněmi se vždy děti něco nového naučí, např. pozdrav. Písně se skládají z melodií umělých i lidových.¹⁸⁶

Na F. Fröbela navázalo mnoho dalších autorů, jako jsou např. B. Peška, K. Hanušová, B. Studničková aj. Jejich sbírky byly určeny spíše pro veřejné vystupování než k projevu dětského citění. V období první republiky se výchovná práce soustředila do různých směrů a teorií, a to hlavně na hry se zpěvem a „tanečky“.¹⁸⁷

Zakladatelé dětské pěvecké školy roku 1909 byli Adolf Cmíral a Stanislav Jiránek. Hlavní podstatou práce byla rytmická výchova, která se propojovala s tělesným a hudebním rytmem. Doporučovali rozvíjení rytmického citění na základě osvojení lidových

¹⁸² KOMENSKÝ, Jan, Amos. *Informatorium školy mateřské*. 3.vyd. Praha: Topič, 1947, s. 54.

¹⁸³ MIŠURCOVÁ, Věra. *Hry se zpěvem*. 5.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, s. 9.

¹⁸⁴ Tamtéž.

¹⁸⁵ FRÖBEL, Friedrich. *Mutter- und Koselieder*. 6.vyd. Vídeň: Pichler, 1883.

¹⁸⁶ MIŠURCOVÁ, Věra. *Hry se zpěvem*. 5.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, s. 10.

¹⁸⁷ Tamtéž.

tanců a pohybových her.¹⁸⁸ Ve dvacátých letech dvacátého století se u nás výchova inspirovala v zahraničí, a to převážně koncepcí Marií Montessori a Johnem Dewey, kteří zdůrazňovali pedocentrický přístup ve výchově, tzn. maximální aktivnost jedince.¹⁸⁹ Byly zaváděny tzv. pokusnické školy, které šířily vlivy zahraničních pedagogických směrů. U nás významně ovlivnili hudební pedagogiku Ferdinand Krch a Jaroslav Křička, kteří zavedli hudebně orientovanou školu „Dům dětství“ v Krnsku. Navázali na vlastní zkušenosti (v roce 1913 vedli v Praze Dětský hudební a rytmický ústav) a snažili se využívat hudební hry, propojovat slovo, rytmus a hudbu. Kladnou stránkou tohoto působení byla snaha o celistvost propojení estetických výchov (návštěva koncertů, rozvoj pro výtvarné citění apod.). V tomto Domě dětství „usilovali o probuzení tvořivé aktivity v dětské hudební hře, v níž se ústrojně spojuje hudba, pohyb a poezie.“¹⁹⁰ Mohli bychom tedy zmínit, že dílo *Dítě a hudba* od těchto autorů předešlo o 13 let systém Carla Orffa svými metodickými postupy, uplatňování tvořivých elementů a improvizací.

Jeden z hlavních impulsů pro zavedení hudebně pohybových činností do učebních osnov dali na podnět Vladimíra Poše Petr Erben a Ilja Hurník, kteří vycházeli v 60. letech 20. století z hudebně pedagogického díla „Das Schulwerk“ Carla Orffa. Základní ideou bylo propojení slova, hudby a pohybu. P. Erben a I. Hurník práci výrazně upravili a přizpůsobili pro české děti.

Oficiálně se s pojmem hudebně pohybová výchova poprvé setkáváme v učebních osnovách v roce 1976. Od tohoto roku se začal měnit pohled na hudební výuku, která se z naukového pojetí postupně měnila na činnostní pojetí předmětu, které dnes už známe a využíváme.

Při hudebně pohybových hrách dbáme na věk žáků a stanovení si cíle, který chceme u dětí rozvíjet. Následně si musíme být vědomi vyspělosti žáků po stránce pohybové a hudební a zároveň si uvědomit složení skupiny, zájmy a záliby žáku, časové a místní podmínky apod.¹⁹¹

¹⁸⁸ JIRÁNEK, Stanislav; Adolf Cmíral. *Podrobné osnovy vyučování zpěvu ve školách obecných všech kategorií a na škole měšťanské, spolu s návodem, jak jich užívat*. Praha: Hudební Budeč, 1917.

¹⁸⁹ JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 39.

¹⁹⁰ SIEBR, Rudolf. *Novátor hudební výchovy Josef Křička: učitel, skladatel, člověk*. Praha: Sobotáles, 2005, s. 24.

¹⁹¹ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 12.

Hudebně pohybová hra vychází z rytmické deklamace rozpočítáadel, pořekadel, říkadla a je součástí kolektivních dětských her. Můžeme se v literatuře setkat s dvěma pojmy, které vyjadřují podobnou náplň: *hudebně pohybová hra a taneční hra*.¹⁹²

Hudebně pohybové hry nejsou příliš náročné. Neměli by děti příliš zatěžovat a neměli by být zbytečně složité. B. Knopová dělí hudebně pohybové hry na tři skupiny:¹⁹³

- *rozpočítadla – např. En ten tyky,*
- *říkadla – např. Zlatá brána,*
- *pohybový projev vytvořený dramatizací textu*

Rozpočítadlo má úlohu vyřazování dětí ze hry. Děti jsou většinou v útvaru kruhu nebo půlkruhu a říkadla dokreslují pohybem děj. Využívají se zde prvky rytmické chůze a většinou se pohybují v jednoduchých formách útvaru, např. zástup, kruh nebo utvářejí jednoduché nepravidelné situace, která vychází z textu říkadla. Zde pracujeme s dynamikou, rytmem a pohybovém ztvárněním. Vhodná motivace pro děti je dramatizace obsahové předlohy, se kterou se seznámí. Zde využijí doposud získané zkušenosti z hudebně pohybové výchovy a cílem je samostatná pohybová práce žáků na danou předlohu.¹⁹⁴

V tanečních hrách využíváme složek dramatických, pohybových a hudebních. Uplatňujeme zde stále elementární pohyb, který má za úkol zajistit charakter a formální strukturu dané skladby. Melodie je jednoduchá, ale charakterově obohacující.

Vychází z původních her v minulosti, které si kdysi děti hrávaly venku a byly velmi oblíbené např. hry u ohníčku, při čištění studánek, stavění májky atd. Tyto hry mají společné základy:¹⁹⁵

- *„nápěv písně je intonačně jednoduchý, hlasové rozpětí se pohybuje v rozmezí kvinty, sexty někdy i oktávy,*
- *existuje více pohybových variant,*

¹⁹² Tamtéž, s. 18

¹⁹³ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 19.

¹⁹⁴ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 19.

¹⁹⁵ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 20.

- *základním pohybovým prvkem je taneční chůze, poskočné kroky, cval stranou, podupy,*
- *z choreografického zpracování se nejčastěji využívá pohyb v kruhu, v řadě, v zástupu,*
- *jedno vybrané dítě tančí nebo předvádí určitý pohyb v kruhu, ostatní následně opakuji (např. píseň Čížečku, čížečku nebo Já jsem muzikant).“*

Žáci si pomocí tanečních her osvojí základní intonační postupy. Taneční prvky se vykonávají v různých prostorách. B. Knopová doporučuje, aby žáci doplnili hru hrou na hudební nástroje, čímž se rozvine harmonické cítění, naučí se vytvořit doprovod a vhodné vybrání hudebního nástroje, který podtrhne obsah skladby.¹⁹⁶ Tento druh hudebně pohybových činností umožňuje největší prostor pro kreativitu pedagoga, protože se v tanečních choreografiích nekladou meze v množství podob pohybových prvků. Pedagog spojuje známé pohybové prvky se svými tanečními nápady.

5.6.4 Rytmická cvičení

Prvním nástrojem, na který je dítě schopno vyjádřit reakci na hudbu je hra na vlastní tělo. Postupem času se dostává k hračkám, kde samovolně vytváří rytmus, poté k elementárním dětským nástrojům jako je bubínek, dřívka, paličky, činely a postupně se dostává k melodickým bicím nástrojům, se kterými se setkáváme běžně v hodinách hudební výchovy. Při využití hudebních nástrojů nezapomínáme na vlastní zpěv, mluvené slovo nebo pohyb, abychom využili komplexního muzikálního cítění.

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, smysl pro rytmus se rozvíjí nejdříve ze všech hudebních schopností u každého jedince. Většina literatury pro hudebně pohybové činnosti začíná právě rozvojem rytmu a pohybu a teprve pak s jeho pomocí se dostává k dalším hudebním složkám jako je melodie, forma atd. Smysl pro rytmus se skládá ještě ze tří schopností, které bychom neměli opomenout: smysl pro tempo, metrum a takt.

Před nástupem do školy děti ovládají dupání, tleskání a ťukání prsty o zem a je pro ně snazší si povídat nežli zpívat. To znamená, že první rytmiická cvičení by měla být založena na rytmitizování mluvené řeči v doprovodu pohybu, který vydává zvuk. U starších

¹⁹⁶ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 20.

žáků je pak vhodné navázat na tyto rytmická cvičení. U všech činností nezapomeňme děti motivovat a neustále spolupracovat s dětskou představivostí a tvořivostí.

Rytmická cvičení jsou vhodná na reakce žáků, např. na zpomalení či zrychlení hudby se projevují v základní pohybové činnosti chůze. Každý žák se pohybuje po prostoru podle svého temperamentu (klidně, sebevědomě, prudce atd.) a pedagog má možnost sledovat žakovu osobnost. Postupně navazujeme na vnímání dalších hudebních složek, např. melodie, hudební fráze apod. Ze začátku je důležité používat jednoduché a výrazné problematiky, kterým se chceme věnovat, aby žáci správně reagovali. Snažíme se o přesnost začátku a ukončení pohybu společně s hudbou. Dbáme na dodržování tempa, rytmu, pomlky, vnímání metra, hudební formy, dynamické a melodické linky.

Prvním cvičením může být *pravidelný rytmický puls* při kterém všechny děti nejprve začnou tleskat najednou a při domluveném znaku, na kterém se domluví společně pedagog s žáky, se děti zaposlouchají a snaží se sjednotit a utvořit pravidelný sled čtvrtových nebo osminových hodnot. Ze začátku se může určit jedna vybraná osoba nebo pedagog, který bude hlavním iniciátorem rytmu a může ještě pro lepší orientaci využít nástroj (bubínek, ozvučná dřívka apod.). Dále můžeme propojit mluvené slovo s pohybem, při kterém ze začátku můžeme odříkávat jen jedno slovo, např. bim bam, bim bam, které děti zachycují určitým plynulým, volným a švihovým pohybem. Pohyb můžeme doprovázet jednoduchými nástroji, můžeme měnit dynamiku, kterou znázorníme intenzitou pohybu apod.

Druhým cvičením jsou *první jednoduché rytmy*, při kterém je vhodné využít mluveného slova. Žáci začínají cvičeními jednoduchými po více složitější. Vytleskávání společně s říkáním jednoduchých krátkých rytmických úryvků, např. travička zelená, několikrát opakujeme, aby si rytmus žáci zažili a aby se i pomalejší a méně rytmicky zdatné děti zapojily. Dále kombinujeme delší rytmické řetězce s různými pohyby, které vytvářejí zvuk a určitý pohybový celek. Tato rytmická průprava zároveň rozvíjí i cit pro hudební formu, kterou budou děti později potřebovat.¹⁹⁷

Třetím navazujícím cvičením jsou orffovská cvičení na *principu echa*, ve kterých se nejčastěji využívá hra na malé melodické bicí nástroje, mluveného slova a zpěvu anebo čtyři druhy pohybů – luskání, podupy, tleskání a pleskání o kolena. Princip echa se zakládá

¹⁹⁷ KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 19–20.

na opakování krátkého rytmického úseku, který můžeme rozlišovat na několik způsobů, např. dynamikou.¹⁹⁸

Čtvrtým cvičením je cit pro *metrum* (tedy pravidelné střídání přízvuchých a nepřívuchých dob a pro *pulsaci* (vyjadřování tónů stejných délek v rámci taktu), zejména rozlišování dvoudobého, třídobého a čtyřdobého taktu. Rytmy podpoříme zřetelně artikulovanými, dvouslabikovými, tříslabikovými a čtyřslabikovými slovy, jehož slabiky přenášíme v různých variantách. B. Viskupová doporučuje začít čtyřslabičným slovem kvůli delšímu času na zachytnutí jednoduchých pohybových provedení. Na nástroje vždy děti budou hrát první doby. Po zvládnutí opakování rytmizování mluvených slov zkusíme variantu s lehkou melodií na „kukačkové tercii“ s tóny g–e, při které využíváme libovolná slova, jména nebo písňové slabiky v různých rytmech. Po zvládnutí můžeme cvičení ztěžovat melodicky i rytmicky. Všechna tyto rytmická cvičení bychom měli cvičit delší dobu, jinak to nemá žádný výsledek.

Postupně bychom měli navázat poslechem hudby (jak doporučuje B. Viskupová). Z hlediska rytmického citění je pro B. Viskupovou důležité rozvíjet u dětí smysl pro takt. Přízvuk můžeme procvičovat u žáků zahráním krátké hudební části skladbičky, ve které žáci zvýrazní přízvuk různými pohybovými prvky, např. úderem míčku o zem, výskokem, podupem atd. Dále se věnujeme trvání taktu, který procvičujeme jako hudební celek, např. během znějící hudby ve čtyřdobém taktu říkáme libovolné čtyřslabičné slovo a na každé slovo uděláme jiné pohybové prvky.¹⁹⁹

5.6.5 Dirigování

K procvičení pohybové koordinace jsou velmi vhodná taktovací gesta, což si někteří pedagogové ani nemusí uvědomovat. Jde o propojení manuálního výkonu s duševní činností. Taktovací gesta jsou velmi užitečná, neboť se u žáků rozvíjí pohybová koordinace a cit pro rytmus. Podle B. Viskupové je důležité tuto činnost ve výuce rozvíjet a stále procvičovat, aby se tato aktivita zautomatizovala z důvodu celkové zručnosti, která nám pomůže k celistvému pohybu těla, jako je např. taktování v chůzi, v běhu, v třídobém kroku atd.

¹⁹⁸ KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 20–25.

¹⁹⁹ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 95–99.

Děti by neměly zapomínat také na správné držení těla jako u jiných pohybových činností. B. Viskupové dbá při správném postoji na paty, které jsou u sebe na pružná kolena, zpevněná záda, nevystřčená ramena a na volnost rukou. Žáci by měli ovládat správný způsob provedení pohybu, které odpovídají dynamice, charakterem hudby a tempu. Měli ovládat znázornit dvoudobý, třídobý a čtyřdobý takt ve staccatu i v legatu. S procvičováním začínáme v pomalém tempu, s oběma rukama současně i s každou rukou zvlášť, ve střední dynamice, postupně můžeme zrychlovat tempo a regulovat dynamiku. Taktování můžeme zapojit při zpěvu, s reprodukovanou hudbou, s živým instrumentálním nástrojem či s dalšími již zmíněnými pohybovými prvky.²⁰⁰

Mnoho pedagogů při klavírní výuce využívá dirigování k lepšímu pochopení tempa, délky not a přízvukných či nepřízvukných dob. Jeden z významných ukrajinsko-ruských klavírních pedagogů, Genrich Nejgauz, využíval dirigování ve svých hodinách. Zmínili bychom prohlášení od jednoho jeho žáka T. Gutmana: „*Neobyčejné hudební dojmy mě nutily setrvat v Nejgauzově třídě i několik hodin. Každý den objevil nové pojetí dobře známé skladby. Svou neobvyklou hrou, zpěvem a dirigováním nás naprosto uchvátil. Nic zde nepřipomínalo běžné hodiny, kdy student hraje a učitel jeho hru komentuje a opravuje. Během toho, co jsme diskutovali naše provedení, podával nám Nejgauz živá srovnání a četné příklady hudebních stylů a interpretací. Vytvářelo to v této třídě velmi umělecké a nádherné prostředí.*“²⁰¹

5.6.6 Pantomima

Pantomima představuje druh hudebně pohybových činností, který je vhodný zejména pro mladší školní věk, protože je velice přirozený a srozumitelný. Rozvíjí u žáků představivost, kreativitu a fantazii. Vychází z běžného života a z každodenního chování člověka. Pantomima se v předmětu Hudební výchova využívá ke ztvárnění živé či reprodukované hudby prostřednictvím pohybu celého těla, mimiky tváře a gestikulací. Můžeme pomocí ní přiblížit dětem „*různé dějové situace, ale také vyjádřit hloubku lidského nitra, myšlení a konání postav, jejich vzájemné vztahy.*“²⁰²

Děti využívají mimiku, výrazná gesta a pohyb celého těla už při prvním sdělením v předřečovém stádiu a v pozdějších letech doplňují dětský mluvený projev. Na počátku

²⁰⁰ Tamtéž.

²⁰¹ POULOVÁ, Helena. *K některým otázkám Nejgauzovy teorie klavírní hry. Reflexe ruské klavírní školy*. Brno, 2012. Diplomová práce. ÚHV, Filozofická fakulta MU.

²⁰² JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 45.

školní docházky žáci nemají ještě natolik rozvinutou slovní zásobu, kterou doplňují obličejovými a pohybovými posunky. Děti přirozeně většinou používají gesta a mimiku nejčastěji při zpěvu písní. Tyto pohyby jsou velice individuální a interpretují emoční vyjádření k písni, k posluchačům, naladění dítěte, cit pro hudebně výrazové prostředky apod. Pedagog skrze pantomimu zjistí, jak žáci porozuměli obsahu skladby/písně, o schopnosti empatie, ale i o motivačním účinku této činnosti.²⁰³

Velmi vhodné jsou pantomimické etudy, např. *Hra na operu a Hra na balet*, které na základě zážitku pomůže dětem připodobnit tyto hudební žánry.²⁰⁴

5.6.7 Pohybové ztvárnění klavírních skladeb

Pohybové ztvárnění, které vychází z klavírní předlohy by mělo být v souladu s hudební stavbou skladby, obsahem, charakterem, tempovým a dynamickými změnami, rytmem atd. Funkce hudební předlohy jsou dějové a motivační, přičemž pohybové řešení ovlivňuje právě zmíněný emocionální a myšlenkový obsah zahrané skladby.

Mohli bychom zmínit například instruktivní skladby od Petra Ebena. Autor se zabýval již zmíněnou instruktivní tvorbou, vycházel z představ a výchovy dětí a rozvíjel jejich hudebnost. Klavírní skladby pro děti patří k vysoké úrovni, které rozvíjí u žáka cit pro harmonii, formu a hudební výraz. Některé skladby od P. Ebena jsme vybrali k praktické části této diplomové práce. Skladby jsou velmi vhodné pro ztvárnění pohybu. Autor dokázal zhudebnit běžné činnosti z dětského světa a při poslechu jeho skladeb dokáže dítě vhodně reagovat pohybovými improvizacemi, které dokáží vyvolat velmi intenzivní hudební zážitek.

Jeho drobné skladby můžeme najít v českých školách jako je např. Klavírní škola pro začátečníky od autorů Z. Böhmová, A. Grüfeldová, A. Sarauer nebo Nová klavírní škola od autorek M. Borové a Z. Janžurové.

5.6.8 Improvizací k tvořivému projevu

B. Viskupová řadí k nejvyššímu stupni hudebně pohybové výchovy, kterou žáci mohou získat na základě získaných pohybových zkušeností a dovedností. Podle názorů mnoha pedagogů mohou žáci improvizovat sami, ve dvojici či ve skupině, aby v pozdějším věku byli zvyklí hudbu interpretovat prostřednictvím nástroje, hlasu nebo na základě jednoduché choreografie. Díky improvizaci dosáhnou žáci možnosti projevu vlastního

²⁰³ Tamtéž, s. 47.

²⁰⁴ JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, s. 46.

cítění. Pedagogové se shodují, že bychom žáky měli vést již od začátku hudební výchovy k improvizaci, aby v pozdějším věku neměli takový ostych samostatného tvoření a vyjadřování sama sebe. U každé improvizace se mohou děti uvádět do rozpaků, jakmile však začne jedno dítě, přijde snaha o předhánění své improvizace u dalších dětí, které provádějí činnost spontánně. Improvizovat lze zpěvem, melodicko-rytmickými nástroji, na nástroji či pohybem.²⁰⁵

B. Viskupová doporučuje při improvizaci zpěvem využít podloženého říkadla a libovolně tak vymýšlet melodii, učitel zazpívá otázku a žák zpěvem odpoví, improvizace melodií na celou báseň apod. Rytmická improvizace se doprovází bicími nástroji nebo hrou na tělo, přičemž začínáme od nejjednodušších rytmů až ke složité polyrytmii. Zapojení rytmicko-melodických nástrojů umožňuje procvičovat melodické linky, frázování, formy, dynamiky a rytmického cítění. Podle B. Viskupové bychom dětem měli usnadnit improvizování počtem tónů, určené tónině, rytmu, taktu apod. Tato improvizace je vhodná pro propojení tanečních pohybů a dirigování. Další improvizací může být hra na klavír, kde je velmi vhodné začínat na černých klávesách, které představují pentatoniku. B. Viskupová se ve svém díle domnívá, že z hlediska rozvoje tvořivosti je podstatné využít doprovod basu. Při spojení pohybu a klavírní improvizace je důležité, aby hra na klavír podpořila daný pohyb. Čili není možné, aby klavírista při této činnosti byl zahleděn neustále do kláves, ba naopak by měl být neustále v kontaktu s pohybem. Proto je třeba, aby měl hráč spoustu nápadů, které je třeba vytvářet od začátku klavírní výuky. Mnoho klavírních pedagogů doporučují na klavíru s dětmi improvizovat jednoduchým doprovodem, který se postupně může více zkomplikovat. Dále mohou improvizovat dva hráči, přičemž jeden hraje určitou figuru a druhý hraje melodickou linku apod. Pohybová improvizace se projevuje v prostoru pocit každého jedince. Vždy při každém improvizovaném úkolu řeší pedagogové např. charakter hudby, rytmicko-melodický motiv, periodickou větu, sudý a lichý takt, taneční kroky apod. Jak již bylo zmíněno, pohybovou improvizaci můžeme povzbudit rytmicko-melodickým motivem, při kterém je důležité, aby si děti uvědomily hudební celek. B. Viskupová uvádí některé příklady, např.: lze vykonávat pohyb při ukončení hudebního motivu, improvizaci periodické věty provádíme s důrazem na předvěti a závěti, které můžeme podnítit hudební otázkou a odpověď žáci znázorní pohybově. Dále autorka zmiňuje improvizaci při střídání taktu, kdy žáci

²⁰⁵ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 155.

improvizují jen ve svých určených lichých nebo sudých taktech, nebo improvizují jen na basový doprovod i při hraní melodické linie atd. Jeden z těžších způsobů taneční improvizace je min. ve dvou žácích, kde musí společně navázat určitý kontakt. Při této příležitosti autorka radí pomáhat si určitým dějovým příběhem – pohádkou, kdy každý žák bude znázorňovat určitou postavu. Hudbu volíme umělejší i neumělejší, při taneční improvizaci. V této kapitole jsem se inspirovala B. Viskupovou, ale na každý úkol se dá vymyslet nespočetně variant, jak sama autorka píše v závěru své knihy. Nelze napsat „kuchařku“ jaké cviky by se měly využívat při dané problematice, ale závisí především na tvořivosti pedagoga.²⁰⁶

5.6.9 Možné komplikace spojené s hudebně pohybovými činnostmi

Zařazování hudebně pohybových činností do předmětu Hudební výchova se může setkat s jistými překážkami. Jedním z hlavních problémů může nastat, když je k dispozici malý sál na větší počet dětí. Nedostatek prostoru brání dětem k možnostem a volnosti pohybů. Ve většině tříd bývá rozmístění lavic běžným způsobem, tudíž zabírají většinu prostoru místnosti. Pro hudebně pohybovou výchovu je nezbytné upravit tento prostor ve třídě tak, aby lavice nebránily v prostoru v činnosti. Ideální je prostor vytvořit před začátkem hodiny, abychom zamezili hluku a ušetřili čas.

Další překážkou může být na některých školách nízká hodinová dotace věnovaná hudební výchově. Vezmeme-li v úvahu, že občas se vyučování musí zrušit kvůli státním svátkům a prázdninám, není v silách pedagoga, aby všechny hudební aktivity byly v hodině hudební výchovy využity. A jelikož je pro většinu pedagogů náročné utvořit prostor pro tuto činnost, tak tento problém může zapříčinit nevyužití této činnosti.

Další nepříjemností je neochota a nekázeň žáků, která se však dá ovlivnit motivací a vhodným výběrem hudebně pohybových prvků, a hluk, který může vadit některým pedagogům.

5.6.10 Využití hudebně pohybové výchovy v Hudební výchově v minulosti

Hudebně pohybová výchova má u nás dlouholetou tradici a oficiálně se s ní setkáváme ve dvacátém století. Jeden z hlavních představitelů, který k nám pronikal, byl švýcarský hudební pedagog Jacques Dalcroze.²⁰⁷²⁰⁸ Jeho vliv u nás zanechal především

²⁰⁶ VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987, s. 155–157.

²⁰⁷KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 8.

komplexní přístup k hudbě. V taneční výchově. J. Dalcroze se snažil vzbudit ve svých žácích „rytmicky, tělesně i duševně vyrovnané, harmonicky se rozvíjející po stránce tělesné, volní a zvláště hudební“²⁰⁹ Dalcrozova metoda je založena na rytmu v umění, rytmických jevech v lidském životě i přírodě. Cílem je cit pro rytmus prostřednictvím celého těla, nervového systému i svalů. Tato metoda však neopomíná další hudební složky a aktivity. Dalcroze rozdělil svou metodu na tři dílčí složky, které se procvičovaly současně a vzájemně se propojovaly, kterými jsou: intonační a sluchová výchova, gymnastika a rytmika a na improvizaci.²¹⁰²¹¹

Dalšími vlivy na hudebně pohybovou výchovu byla gymnastika, taneční směry Isadory Duncanové a Rudolfa Labana. L. Kurková upozorňuje na dřívější velký zájem o rytmus, který mohl převyšovat nad ostatní složky hudby, který mohl oddělovat od jiných stránek umění. Systém, který není založený jen na rytmické složce je již zmíněný Orffův Schulwerk, který sice zdůrazňuje důležitost rytmu, ale zároveň rozvíjí smysl pro melodické cítění, hudební formu, dynamiku, tónbr, zvukovou kvalitu slova, orientaci v prostoru atd. Přínos této školy je především v zapojení elementárních nástrojů pro děti se zapojení hudbou. Tato hudba obsahuje jednoduché hudební prostředky, díky kterým dětem umožní skupinovou instrumentální hru, popřípadě i s improvizací technikou, která vzbudí v dětech tvořivost a fantazii. C. Orff se inspiroval především ve staré a lidové hudbě. Hledal převážně společný základ v různých dějin hudby a hudebních kulturách. Propojil tak taneční pohyb s doprovodem říkadel, zpěvu, melodicko-rytmických nástrojů, lidové tvorby a středověké hudby.²¹²

²⁰⁸ KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 11

²⁰⁹ MAZUREK, Jan. *Metoda Jaques – Dalcrozova a česká hudební výchova*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 1992.

²¹⁰ Tamtéž.

²¹¹ KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 8.

²¹² KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, s. 8–9.

Praktická část

6 Příprava výzkumu

V této kapitole se zaměříme na deskripci mého záměru, stanovení předmětu a cílů výzkumu a výzkumných otázek.

6.1 Předmět výzkumu

Předmětem tohoto výzkumu je představení možností využití klavírní hry při hudebně pohybových činnostech v mladším školním věku.

V praktické části jsme se zaměřili na propojení hudebně pohybových činností s klavírní hrou a zjišťovali jsme pohybové vyjádření obsahu hudby a pochopení určitých problematik v základní hudební řeči. Hudebně pohybové činnosti mají pozitivní efekt na hru na hudební nástroj či chápání hudební teorie. Měli jsme možnost porovnat děti bez hudební přípravy a děti, které hrají na klávesový či jiný nástroj. Naším záměrem bylo na základě čtyř zvolených skladeb, které se věnují vybraným problematikám v hudební řeči, navrhnout pohybovou činnost, která umožní dětem nové zkušenosti, větší prožitek klavírních skladeb a pochopení hudební teorie. Skladby jsme hráli na klavír, čelem k dětem, abychom mohli pozorovat správné pochopení daných úkolů. Poslední cvičení se věnovalo improvizacímu úkolu, které je z určité části řízené.

6.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem je poukázat na skutečnost, že prostřednictvím tanečního pohybu je možné lépe pochopit rozličné problematiky v základní hudební řeči (tedy hudebně výrazovým a formotvorným prostředkům).

V návaznosti na předmět výzkumu, které jsme zmínili výše, jsme formulovali výzkumné otázky, které specifikují výzkumné cíle.

- 1) Jsou žáci schopni rozeznávat směr melodie, změnu tempa, charakter skladby a výškové vrcholy v hudbě?
- 2) Reagují žáci s hudební přípravou citlivěji a vnímavěji na hudebně pohybové činnosti než žáci bez hudební přípravy?

- 3) Rozvíjejí se prostřednictvím hudebního pohybu zřetelně základní hudební schopnosti?
- 4) Roste zájem žáků o hudbu při využití hudebně pohybových aktivit?
- 5) Podaří se žákům při zvolení správné rychlosti tanečních kroků zpřesnit metamorfózy hybnosti prostřednictvím chůze, běhu a zrychlování a zpomalování v hudbě?
- 6) Reagují žáci na akcenty a jejich umístění na příslušných dobách, a to v různých hybnostech pohybů?
- 7) Zvládnou žáci vyjadřovat své představy v pohybu pravdivého a silného výrazu, při hraní skladby?
- 8) Reagují žáci s hudební přípravou aktivněji na hudebně pohybové činnosti než žáci bez hudební přípravy?

6.3 Použité metody a techniky výzkumu

Vzhledem k charakteristice zvoleného cíle výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup. Tento přístup je primárně zaměřen na jedinečnost a umožňuje nám zevrubně zkoumat danou problematiku, kterou můžeme dále sledovat a porovnávat. Pro výzkum byla zvolena metoda zúčastněného pozorování a vzhledem k možným etickým problémům jsme dále využili zjevného pozorování, tzn. žáci byli informováni o průběhu výzkumu. Pozorování probíhalo standardizovanou formou, což znamená, že jsme předem stanovili cíl a přesnou podobu výzkumu.

Pro triangulaci dat jsme využili technického prostředku kamery po celou dobu výzkumu. Skrze pozorování ze záznamu byly sledovány a následně analyzovány hudebně pohybové jevy, které by zúčastněným pozorováním mohly zůstat skryty. Tato výzkumná metoda byla prováděna promyšleným a soustavným sledováním kvalitativních odlišností a změn hudebních schopností. Části byly posuzovány v určených taktech, kde se vyhodnotily určité jevy a kritéria. Délka výzkumu byla krátkodobá (během řízené činnosti), dvě vyučovací hodiny, a počtem účastníků se jednalo dále o skupinové pozorování.

6.4 Způsob hodnocení

Záznamy výsledků byly vypracovány do posuzovacích škál tzv. empirickou validizací kvalitativních bodových skóru. „*Úsudek o stupni nějakého znaku se vyjadřuje pomocí čísla tak, že dovoluje určit nejvyšší a nejnižší stupeň pozorovaného jevu.*“²¹³ Při posuzování jsme individuálně hodnotili každé dítě do předem vypracované pozorovací škály od 0–4. Body byly koncipovány následovně: 0 – žák se nedostavil, plakal, měl zdravotní a jiné problémy či komplikace k dané činnosti, 1 – žák je průměrný, neodpovídá v celém rozsahu charakteru hudby, 2 – pohyby žáka odpovídají jen částečně charakteru hudby ve výrazu a rytmu hudby (žák se může pohybovat mimo rytmus hudby), 3 – pohyby těla se ve výrazu a v rytmu převážně shodují s charakterem hudby, 4 – tělesné pohyby ve svém výrazu a v rytmu vycházejí z hudby a jsou doprovázeny výrazným emocionálním prožitkem tzn. že prostřednictvím pohybu prožívají hudbu. Získané informace byly zpracovány do tabulek.

6.5 Organizace výzkumu

Pro výzkum byl zvolen Dům dětí a mládeže v Úvalech. Jednalo se o plánovitý výběr, jelikož autorka práce znala žáky ze svého kroužku tance. Nebyl tedy problém pro získání souhlasu od ředitelky DDM s provedením výzkumu. V tomto výzkumu nebylo potřeba spolupráce rodičů a žáci byli informováni o výzkumu před jeho zahájením a byla jim dána možnost rozhodnout se o účasti výzkumu. Žáci měli za sebou pohybovou přípravu a čtyři z nich hráli na klavír, popřípadě na jiný hudební nástroj. Dvě žáčky docházely pravidelně k autorce práce na soukromé lekce klavíru. Výzkum se konal 8. května 2019 a trval dvě vyučovací hodiny. Zúčastnilo se celkem 10 dívek ve věkovém rozmezí 6–12 let.

6.6 Vybrané hudebně pohybové činnosti

V následných podkapitolách uvedeme čtyři skladby, které se věnují rozličným problematikám. V uvozovkách napsaný název značí pojmenování dané aktivity. Činnosti se skládají z běžného života dítěte ve volném čase, kdy začátek dne je charakterizován ranním vstáváním, poté se děti vydají cestou na hřiště, kde se učí hrát tenis a na závěr dne relaxují a chystají se ke spánku.

²¹³ SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 203.

6.6.1 „Ranní vstávání“ (P. Eben – Malování)

V této skladbě jsme se věnovali vyjádření melodie plynulým pohybem. Pozorovali jsme v ní plynulý melodický sestup a vzestup členěný na melodické fráze. Tyto zpěvné melodie jsme se pokusili zachytit improvizací. Před touto aktivitou jsme s dětmi vedli rozhovor o jejich vztahu k rannímu vstávání. Ptali jsme se, kdo patří spíše ke skupině tzv. „ranních ptáčat“ a kdo si naopak rád přispí a nerad vstává. Podle toho se žáci sami rozdělili do skupin.

6.6.2 „Cesta na tenisové hřiště“ (P. Eben – Zima)

Velmi pregnančně můžeme v klavírním doprovodu podat dětem základní taneční rytmy, se kterými procvičíme taneční kroky (chůze, poskočný krok a běh). Propojení těchto tří tanečních kroků jsme dětem přiblížili určitým námětem, např. cesta z kopečka a do kopečka k rybníku, po rovině přes louku atd. S dětmi jsme tuto taneční cestu na hřiště provedli s klavírním doprovodem. Směr provedení taneční chůze byl v nepravidelném tvaru, který byl dětem ukázaný, aby nedošlo ke srážce.

6.6.3 „Tenis“ (P. Eben – Když si hrajeme s míčem)

Skladbou od P. Ebena se zaměřujeme na hbité přehazování pomyslného tenisového míče, které je podřízené metrem a tempem písni. Obtížnost realizace této činnosti spočívá v tom, že žáci musí současně vnímat hudbu, pohotově odpalovat a přehazovat míč dle zahraných akcentů, které jsme se snažili vždy po určitých frázích měnit. Děti mohly slyšet ostrý a rychlý, nikoliv hrubý akcent, pomalý a jemný akcent a postupné zrychlování či zpomalování melodie. Dbáme na kultivovaný pohyb především zápěstí, paže a zádových svalů.

Před touto aktivitou jsme si s dětmi zkusili pohybovou činnost bez klavíru. Aktivita se prováděla v kruhu. Vždy jeden žák vytleskal akcent, který byl různorodý (někdy žák tleskl velmi jemně, další žák zase naopak velmi energicky, rázně atd.). Každý žák celkem vytleskal svůj akcent dvakrát stejně. Poprvé, aby ho ostatní žáci slyšeli a podruhé, aby si ho společně mohli zkusit znázornit odpálením smyšlené pálky na tenis. Poté se děti zaposlouchaly do skladby od P. Ebena, která je celá složená z akcentů na různých dobách.

Poznámka: Na předposlední hudebně pohybovou činnost se dostavila ještě jedna dívka, která se zúčastnila hudební nauky před lekcí tance autorky. Bez problému se začlenila do činností.

6.6.4 Snění – R. Schumann

Touto romantickou skladbou jsme se snažili u žáků rozvinout taneční improvizaci, která umožňuje upřímný citový prožitek. Pokud se žákům povede své představy, myšlenky a pocity pohybem vyprávět, uvědomí si, co je to taneční výraz.

Před samotnou činností, jsme si s dětmi vyprávěli o pojmu snění. Zmínili jsme, že předmět snění každého člověka je velmi individuální, u každého se liší a během života se mění. V tomto věku mají děti velmi rozvinutou představivost, a proto jsme dále nerozváděli konkrétní obsahy. Přehráli jsme jim skladbu od R. Schumanna a mezitím si děti představovaly různé prostředí, ve kterém se budou následně pohybovat.

Poté jsme děti upozornili na nápadné melodické vzepětí ve druhém taktu, které se ještě několikrát ve skladbě opakuje. Pro jistotu jsme si ověřili jejich pozornost a přehráli jim skladbu ještě jednou a při každém zaznění této fráze měly zvednout ruku.

Úkolem bylo pohybově znázornit ve své představě do hudby melodické vzepětí, které je zapsané v kapitole Výsledky v tabulce č. 4.

6.7 Shrnutí výsledků a postřehů vlastního výzkumu

Při hodnocení jsme pozorovali reakce žáků s a bez hudební přípravy na hudební obsah. Zjišťovali jsme, zda se prostřednictvím hudebního pohybu rozvíjí základní hudební schopnosti. Některé děti, které nikdy nehrály na žádný hudební nástroj, byly občas na stejné nebo dokonce i na lepší úrovni než žáci s hudební přípravou. Jedná se především o žáky, kteří se věnují pohybu a jeho propojení s hudbou (zhruba od 4 let věku) a mají velký cit pro hudební obsah, oproti žákům, kteří se tanci začali věnovat teprve nedávno.

Z tabulek vyplývá, že rozdíl mezi žáky s a bez hudební přípravy jsou nepatrné a vždy se jednalo o jejich motivaci, vloh, potřeby a zájmy.

7 Výsledky výzkumu

V této kapitole se seznámíme s výsledky výzkumu a s jejich následnou interpretací na základě získaných dat, které jsou sepsány v tabulce metodou pozorování. Kapitola je dělena dle výzkumných otázek, které jsou zmíněné výše.

7.1 Jsou žáci schopni rozeznávat směr melodie a změnu tempa v hudbě?

Při provedení reagovali žáci s hudební přípravou s větším citem a výrazem k hudbě než žáci, kteří hudební přípravu neměli. U některých jsme mohli pozorovat napodobení pohybů svých spolužáků. Je důležité si uvědomit, že někteří se věnují tanci déle než ostatní, ale všichni se věnují modernímu tanci minimálně dva roky, tudíž určitou zásobu pohybů mají. U některých žáků nemohu vyloučit upadnutí sluchové pozornosti, které vedlo k nepřesnosti tanečních pohybů. Někteří nemuseli být zvyklí aktivně poslouchat živou hudbu.

Tabulka č.1

Malování – Petr Eben (výškové pohyby hudby, tempo – zpomalování a zrychlování)	0	1 - žák je průměrný, neodpovídá v celém rozsahu charakteru hudby	2 - pohyby odpovídají jen částečně charakteru hudby ve výrazu a rytmu hudby (žák se může pohybovat mimo rytmus hudby)	3 - pohyby těla se ve výrazu a v rytmu se převážně shodují s charakterem hudby	4 - tělesné pohyby ve svém výrazu a v rytmu vycházejí z hudby a jsou doprovázený s výrazným emocionálním prožitkem tzn. že skrz pohyb prožívají hudbu.
1.-8.takt	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 2	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 1

9.-16. takt (pohybem reaguji jen tři zvolení)	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 1
17.- 20.takt (Pohybem reaguji šest žáků)	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0
21.- 28.takt (na hudbu reaguje sedm žáků)	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 3 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 1
29.-34.takt	Žáci bez hudební přípravy: 0	Žáci bez hudební přípravy: 1	Žáci bez hudební přípravy: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0

(na hudbu reaguji dva žáci)	Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci s hudební přípravou: 0
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

7.2 Podaří se žákům při zvolení správné rychlosti tanečních kroků zpřesnit metamorfózy hybnosti prostřednictvím chůze, běhu a zrychlování a zpomalování v hudbě?

Ve skladbě „Zima“ jsme od devátého taktu začali postupně zrychlovat. Vypožorovali jsme, že někteří žáci pohybově nerozlišili zrychlování, ale vnímali jen pomalé a rychlé tempo skladby. Děti s hudební přípravou už lépe vnímaly postupné zpomalování a zrychlování. Děti bez hudební přípravy se ve skladbě těžko navracely do původního tempa, které bylo od 9.taktu. Jejich chůze byla mimo rytmus. Mohli jsme vidět jejich práci s představivostí, kde většina svůj příběh dramatizovala a znázorňovala ve výrazu obličeje.

Tabulka č.2

Zima – Petr Eben (chůze – běh)	0	1 - žák je průměrný, neodpovídá v celém rozsahu charakteru hudby	2 - pohyby odpovídají jen částečně charakteru hudby ve výrazu a rytmu hudby (žák se může pohybovat mimo rytmus hudby)	3 - pohyby těla se ve výrazu a rytmu se převážně shodují s charakterem hudby	4 - tělesné pohyby ve svém výrazu a rytmu vycházejí z hudby a jsou doprovázeny s výrazným emocionálním prožitkem tzn. že skrz pohyb prožívají hudbu.
1. – 8.takt	1	Žáci bez hudební	Žáci bez hudební	Žáci bez hudební	Žáci bez hudební

		přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou:	přípravy: 1111 Žáci s hudební přípravou: 1	přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 111
9.- 16.takt (postupné zrychlování)		Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 111 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou: 11	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 11
17. – 24.takt (návrat do původního tempa)		Žáci bez hudební přípravy: 11 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 11 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 11	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 11

7.3 Reagují žáci na akcenty a jejich umístění na příslušných dobách, a to v různých hybností pohybů?

Žáci tuto aktivitu prováděli ve dvojicích. Několik dětí reagovalo s jistotou na změnu akcentů a vžilo se do hry, jiné se rozhodily a reagovaly mimo zahraný akcent. Spolupráce ve dvojicích byla u některých dvojic přínosem a u některých naopak. Pokud někdo reagoval mimo zahraný akcent, často se stávalo, většinou u dětí bez hudební přípravy, že došlo k rozhození druhého žáka ve dvojici.

Tabulka č.3

Když si hrajeme s míčem – Petr Eben	0	1 - žák je průměrný, neodpovídá v celém rozsahu charakteru hudby	2 - pohyby odpovídají jen částečně charakteru hudby ve výrazu a rytmu hudby (žák se může pohybovat mimo rytmus hudby)	3 - pohyby těla se ve výrazu a v rytmu se převážně shodují s charakterem hudby	4 - tělesné pohyby ve svém výrazu a v rytmu vycházejí z hudby a jsou doprovázený s výrazným emocionálním prožitkem tzn. že skrz pohyb prožívají hudbu.
1.-8. takt		Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 2	Žáci bez hudební přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou: 2
9.- 15. takt		Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 2	Žáci bez hudební přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou: 2
16.-22.takt		Žáci bez hudební přípravy: 2	Žáci bez hudební přípravy: 1	Žáci bez hudební přípravy: 2	Žáci bez hudební přípravy: 1

		Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci s hudební přípravou: 2	Žáci s hudební přípravou: 2
--	--	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

7.4 Zvládnou žáci vyjadřovat své představy v pohybu pravdivého a silného výrazu, při hraní skladby?

Většina dětí se projevowała se zájmem, soustředěním, zaujetím a vžitím do hrané hudby. Všem dětem se podařilo znázornit toto vzepětí. Někdo využil stále stejný pohyb, který jen usměrňoval nebo více zdramatizoval. Pár žáků opakovalo pohyb podle svých spolužáků. Většinou si žáci s hudební přípravou vedli lépe než ostatní, hudbu prožívali i ve výrazu v obličeji. Děti mohly tuto frázi znázornit různě. Šlo převážně o jakýsi zadržený nádech nebo intenzivní stažení pohybů různými směry. Dávali jsme pozor, aby nešlo převážně o pohyby jenom líbivé, které nemají nic společného s charakterem hudby, vyumělkované nebo přehnané s falešnou podobou.

Tabulka č.4

Snění – 0	1 - žák je průměrný, neodpovídá v celém rozsahu charakteru hudby	2 - pohyby odpovídají jen částečně charakteru hudby ve výrazu a rytmu hudby (žák se může pohybovat mimo rytmus hudby)	3 - pohyby těla se ve výrazu a v rytmu se převážně shodují s charakterem hudby	4 - tělesné pohyby ve svém výrazu a v rytmu vycházejí z hudby a jsou doprovázeny s výrazným emocionálním prožitkem tzn. že skrz pohyb prožívají hudbu.
-----------	--	---	--	--

1.-2.takt		Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 3 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 3 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 3
5.-6.takt		Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 3 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 4
9.-10.takt		Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 4 Žáci s hudební přípravou: 2	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 2
13.-14.takt		Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 4 Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy: 0 Žáci s hudební přípravou: 3
17.-18.takt		Žáci bez hudební přípravy: 2	Žáci bez hudební přípravy: 4	Žáci bez hudební přípravy: 0	Žáci bez hudební přípravy: 0

		Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci s hudební přípravou: 0	Žáci s hudební přípravou: 3
21.-22.takt		Žáci bez hudební přípravy: 1 Žáci s hudební přípravou:0	Žáci bez hudební přípravy: 2 Žáci s hudební přípravou:0	Žáci bez hudební přípravy: 3 Žáci s hudební přípravou: 1	Žáci bez hudební přípravy:0 Žáci s hudební přípravou: 3

8 Diskuze

V této kapitole bychom se věnovali praktickým výstupům, které z našeho výzkumu vyplývají.

Před výzkumem jsme zjistili z rozhovorů se žáky, že se v uměleckých a základních školách začíná od hudebně pohybových činností upouštět a nevyužívají se. Způsoby komplikací v hudebně pohybových činnostech jsme nastínili v kapitole 4.6.9. Je důležité si uvědomit, co všechno rozvíjí hudebně pohybové činnosti a uvážit, zda by pedagogové měli do svého programu tyto aktivity zařazovat.

Během výzkumu jsme si uvědomili, že pro práci s hudebně pohybovými činnostmi je potřeba více času než dvě vyučovací hodiny a jsme si jisti, že kdyby se využívali v pravidelných časových intervalech, ukázaly by se výsledky ještě více pozitivněji. Žáci o tyto činnosti projevovali zájem. Věříme, že by takto aktivně reagovali i na dalších hodinách a mohl by tím vzrůst zájem o hudbu.

Nyní bychom se věnovali výstupům, které vycházejí z našeho výzkumu. Ve skladbě „Zima“ jsme zjistili, že žáci bez větších problémů zvládali prvních osm taktů. V první výzkumné otázce, jsme si zadali zjistit, zda jsou žáci schopni vnímat změnu tempa. Vypozorovali jsme, že někteří žáci pohybově rozlišovali jen pomalé a rychlé tempo, ale nedokázali pohybově ztvárnit postupné zrychlování či zpomalování. Jinak řešili situaci děti s hudební přípravou, které lépe vnímaly větší detaily změny tempa oproti dětem bez hudební přípravy.

Ve druhé výzkumné otázce jsme zjišťovali, jestli žáci s hudební přípravou jsou citlivější a vnímavější na hudebně pohybové činnosti oproti žákům bez hudební přípravy. Mohli jsme vypozorovat, že žáci, kteří nemají za sebou hudební přípravu, ale mají velký cit pro pohyb a tanec se leckdy vyrovnávají dětem s hudební přípravou a vnímají s prožitkem znějící skladbu. Hudebně pohybové vyjádření je velmi individuální a skládá se z mnoha faktorů, které ovlivňují výkon jedince.

Před třetí skladbou „Když si hrajeme s míčem“ jsme si zjistili, kdo hraje tenis. Přihlásila se jedna žačka, která patřila mezi žáky bez hudební přípravy. Při této aktivitě se velmi snadno vžila do role a zároveň měla veliký cit pro různé důrazy. Je možné, že tato zkušenost ovlivnila její různorodost v pohybu.

V sedmé otázce jsme zkoumali, zda žáci zvládnou vyjadřovat své představy v pohybu pravdivého a silného výrazu, při poslechu skladby. V literatuře se dočteme, že improvizace patří k nejtěžším úkonům z hudebně pohybové výchovy. Tuto činnost jsme si mohli dovolit zvolit, protože žáci měli za sebou už pohybovou průpravu a zásobu mnoha cviků. Všichni žáci byli zvyklí na pohybovou improvizaci. Tato aktivita byla pro nás velmi překvapující ve smyslu, že většinu žáků, bez rozdílu na hudební přípravu, inspirovala k pohybovému utvoření emocí, které odpovídaly skladbě. Žáci velmi dobře pohybově ztvárnili obsah skladby, pod kterým měli za úkol si představit nějaký příběh.

8.1 Limity výzkumu

V této kapitole bychom upozornili na jistá omezení, kterým se ve výzkumu nelze vyhnout a mohly ovlivnit výsledek našeho pozorování.

U kvalitativního výzkumu nemůžeme výsledky zobecňovat.²¹⁴ Za jistá omezení tohoto výzkumu můžeme považovat výsledky, které jsou snadněji ovlivněné výzkumníkem, jeho osobními pohledy, preferencemi a dispozicemi.²¹⁵ Mezi další limity výzkumu by mohla patřit prostředí, nálada žáka, problematika v rodině a osobnost žáka.

Bylo by zajímavé pracovat s každým dítětem individuálně, bohužel však ale k časovým a organizačním možnostem v takovém množství dětí to nebylo možné.

²¹⁴ ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014.

²¹⁵ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016.

9 Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali klavírními skladbami, které rozvíjely hudebnost a hudebně pohybové činnosti. Pohnutkou výběru tohoto tématu byl osobní vztah autora ke klavírní hře a k hudebně pohybovým činnostem, kterým se věnuje od dětství.

Tato práce vznikla s cílem představit konkrétní skladby k pohybům podle hudby a k pohybovému vyjádření obsahu hudby. Zjistili jsme, že prostřednictvím hudebního pohybu se velmi zřetelně upevňuje sociální kompetence, rozvíjejí se základní hudební schopnosti a roste zájem o hudbu.

V praktické části této práce jsme zohlednili specifika mladšího školního věku a uzpůsobili úroveň aktivit. Před každou aktivitou jsme žáky motivovali nebo případně jsme zvolili pohybová či poslechová průpravná cvičení, která napomohla k lepšímu výkonu. V této části byly stanovené výzkumné otázky a hlavní z nich byly tyto: zda jsou žáci schopni pohybově rozeznávat směr melodie, změnu tempa, charakter skladby a vrcholy v hudbě? Zároveň jsme měli možnost pozorovat rozdíly mezi žáky s hudební průpravou a bez hudební průpravy. Vypožadovali jsme, že žáci s hudební průpravou jsou citlivější k hudební řeči skladby, ale i někteří žáci bez hudební průpravy, kteří se věnují pohybové výchově delší dobu, jsou v některých činnostech na stejné či lepší úrovni než žáci s hudební průpravou, kteří začali s pohybovou výchovou o pár let později.

Při výzkumu jsme se snažili o co nejlepší klavírní interpretaci skladeb, při které jsme mohli ovlivnit u dětí větší cit a prožitek z hudby. Při řádné klavírní interpretaci je možné, aby děti pohybově znázornily výraz z hudby a popřípadě ho pak přenést do své hry na nástroj. Pokud si žák prožije nějakou skladbu pohybem, je možné, že tento zážitek přeneseme i do interpretace skladeb. Pokud tyto dva umělecké projevy propojíme, mohou žáci dospět k emocionálnímu působení. Všichni účastníci si mohou z hodin, kde se uskutečňuje hudebně pohybová výchova, odnést mnoho nenahraditelných zážitků, pochopení hudby a zdokonalit schopnost vnímání. Věříme, že pravidelná činnost dětí v hudebně pohybové výchově založená na uměleckých zásadách, bude mít pozitivní vliv na pochopení hudební řeči, hudební schopnosti, bytostné citlivosti vůči světu a na citovou stránku jejich osobnosti. Dále se dítě přeneseme lehce přes složité (tranzitivní, přechodové, kritické, senzitivní) období mezi prvním a druhým dětstvím.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

1. ATKINSON, Rita L. a kol. *Psychologie*. 3.vyd. Praha: Portál, 2003.
2. BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. 2. opravené a rozšířené vydání. Olomouc: OLOMOUC, 1998.
3. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
4. DRAKE, Michael. *Šamanské bubny*. Praha: Synergie, 1996.
5. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000.
6. FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.
7. FRÖBEL, Friedrich. *Mutter- und Koselider*. 6.vyd. Vídeň: Pichler, 1883.
8. GIDDENS, Anthony; SUTTON Philip W. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013.
9. HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
10. HELFERT, Vladimír. *Základy hudební výchovy na nehupebních školách*. Praha: Státní nakladatelství, 1956.
11. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2009.
12. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2018.
13. HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2003.
14. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2015.
15. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016.
16. HOLAS, Milan. *Psychologie hudby*. Praha: AMU, 1998.
17. JANŽUROVÁ, Zdena.; BOROVA, Milada. *Klavírní školička pro děti 4–7leté*. Praha: Schott Music, 1981.
18. JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2.vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, úvod
19. JIRÁNEK, Stanislav; Adolf Cmíral. *Podrobné osnovy vyučování zpěvu ve školách obecných všech kategorií a na škole měšťanské, spolu s návodem, jak jich užívat*. Praha: Hudební Budeč, 1917.
20. JUDOVINA-GALPERINA, Taťána. *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*, 1. vyd. Brno: Lynx, 2000.
21. JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.
22. KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
23. KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002.
24. KOMENSKÝ, Jan, Amos. *Informatorium školy mateřské*. 3.vyd. Praha: Topič, 1947.
25. KRÁLOVÁ Eva; KODEJŠKA Miloš; STRENÁČIKOVÁ Mária; KOŁODZIEJSKI Marcel. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova, 2016.
26. KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010.
27. KURKOVÁ, Libuše. *Říkáme si, zpíváme si hrajeme a tančíme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
28. KURKOVÁ, Libuše. *Tanec a hudba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

29. LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2006.
30. LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2004.
31. LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Josef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
32. MAREK, Vlastimil. *Tajné dějiny hudby: Zvuk a ticho jako stav vědomí*. Praha: EMINENT, 2000.
33. MASLOW, Abraham Harold *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014.
34. MAZUREK, Jan. *Metoda Jaques – Dalcrozova a česká hudební výchova*. vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 1992.
35. MIŠURCOVÁ, Věra. *Hry se zpěvem*. 5.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
36. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010.
37. POLEDŇÁK, Ivan. *ABC stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.
38. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009.
39. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
40. SAK, Petr. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.
41. SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností* Praha: Supraphon, 1989.
42. SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
43. SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990.
44. SEDLÁK, František; VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013.
45. SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 1*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
46. SEDLÁK, František. *Hudební psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2013.
47. SIEBR, Rudolf. *Novátor hudební výchovy Josef Křička: učitel, skladatel, člověk*. Praha: Sobotáles, 2005.
48. STORR, Anthony. *Music and the Mind*. USA: Free Press, 1992.
49. SUZUKI, Shinichi. *Nurtured by love*. 5. New York: Exposition Press, 1969.
50. SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy*. Olomouc: UP, 2004.
51. SZAKALLOVÁ, Katarína. *Hudebno-pohybová výchova*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1995.
52. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál, 1998.
53. ŠIMKOVÁ, Ludmila. *Klavírní prvouka metodické poznámky*. 1. vyd. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003.
54. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014.
55. TICHÁ, Alena. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti žáků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007.
56. VISKUPOVÁ, Božena. *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Supraphon, 1987.
57. VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987.

Elektronické informační zdroje

1. *Český statistický úřad | ČSÚ* [online]. Czso.cz [cit. 25.6.1019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/aktualni-populacni-vyvoj-v-kostce?fbclid=IwAR32rt5fsm5eU2iNhA67robfbU4VpQjObk2LJm3ALVs90uu2-yfray9zPQ>
2. Hudební vývoj dítěte v předškolním věku. Metodický portál RVP – Modul Články [online]. [cit. 25.6.1019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/14413/hudebni-vyvoj-ditete-v-predskolnim-veku.html/>
3. KULŠTRUNKOVÁ, Adéla. *Věkové zvláštnosti u dětí*. Psychologie pro organizátory. (online). 2011. (cit. 2019-02-11) Dostupné z: <http://vzdelavani.brontosaurus.cz/pro-organizatory/psychologie/110-vkove-zvlatnosti-u-dti.html>
4. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 72–41 – M/01. Informační služby* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>

Dokumentární filmy

1. *Hudební mozek*. Režie Christina POCHMURSKY. Canada, 2009.

Časopisy

1. *Literární noviny*. Kdo by se Orffa bál. Bohumír ŠTĚDRŮŇ. Praha: Litmedia a.s, 1967, 30. ISSN 1210-0021.
2. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. Úvaha o disciplíně. Eva BÁRTOVÁ. *Sociologie dětství*. 15 (3/4). 1979. ISSN 0038-0288.
3. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. *Dějiny pedagogiky*. ŠTVERÁK, Vladimír. Praha: Karolinum, 1991.
4. *Zdravotnické listy. Hudbou a pohybem k tělesné a psychické harmonii: Fyziologické a pedagogické přístupy*. Miloš KODEJŠKA. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISSN 1339-3022.

Informace získané osobním kontaktem

1. Přednáška od Libuše TICHÉ. Praha 2018.
2. Rozhovor s Milošem KODEJŠKOU, nar. 1952. Praha 27.9.2018

Kvalifikační práce

1. KABELE, Josef. *Formování charakteru v didaktických spisech Jana Amose Komenského*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta teologická.
2. POULOVÁ, Helena. *K některým otázkám Nejgauzovy teorie klavírní hry. Reflexe ruské klavírní školy*. Brno, 2012. Diplomová práce. ÚHV, Filozofická fakulta MU.

11 Seznam příloh

II. MALOVÁNÍ

Moderato scorrendo

mp legato

mf

p

8

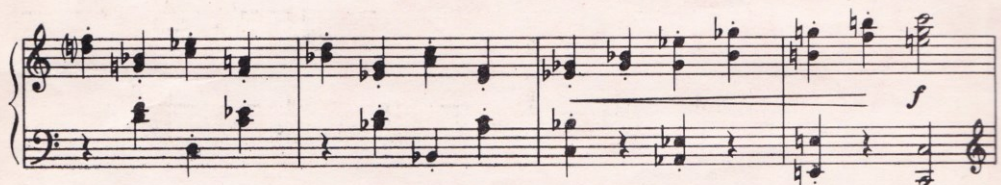
The image shows a page of musical notation for a piece titled 'II. MALOVÁNÍ'. The tempo is 'Moderato scorrendo'. The score is written for piano, with a grand staff (treble and bass clefs) and a key signature of two sharps (F# and C#). The first system starts with a piano dynamic of 'mp legato'. The second system begins with a mezzo-forte 'mf' dynamic. The third system features a piano 'p' dynamic and includes a first ending bracket marked with the number '8'. The fourth system continues the piece with various melodic and harmonic lines. The notation includes eighth and sixteenth notes, rests, and slurs.

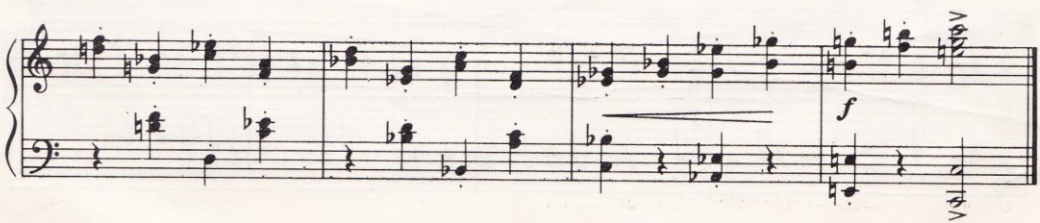
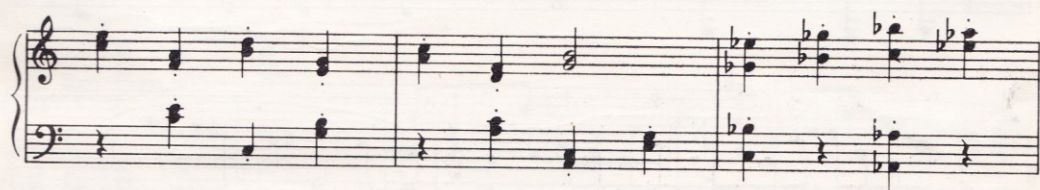
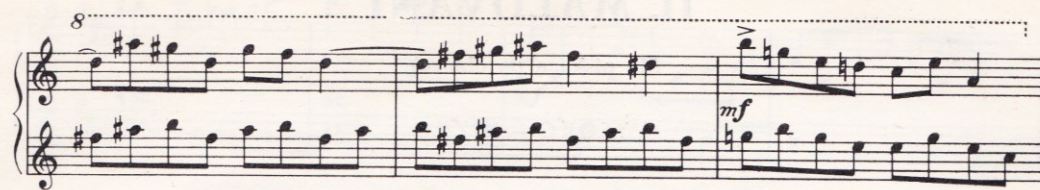
Handwritten musical score for piano, consisting of five systems of staves. The notation includes treble and bass clefs, key signatures of two sharps (F# and C#), and various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The score is written on aged, slightly yellowed paper.

The first system features a treble staff with a melodic line and a bass staff with a supporting line. A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) is present. The second system continues the melody and includes a dynamic marking of *p* (piano). The third system shows a more complex texture with multiple voices in the treble staff and a dynamic marking of *mp* (mezzo-piano). The fourth system returns to a more direct melodic and harmonic structure with a dynamic marking of *mf*. The fifth system concludes the piece with a final cadence and a dynamic marking of *p*.

I. ZIMA

Giocosso





Petr Eben: KDYŽ SI HRAJEME S MÍČEM

Allegro con moto ♩. = 56-60

Zpěv

Klavír

poco f

mf

Čí jsi, mí-či? Teď už ni-čí, teď jsem přece všech, ja-ko

mf

f

P *x* *P* *x* *P* *x* *P* *x* *simile*

mo-týl, ja-ko ví-tr, ví-tr ve vla-sech, ví-tr ve vla-sech.

Robert Schumann: SNĚHÍ

Lento (♩ = 100)

The musical score for Robert Schumann's 'SNĚHÍ' is presented in six systems. The tempo is marked 'Lento (♩ = 100)'. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings. Performance markings include 'p' (piano), 'P' (piano), 'x' (accents), 'rit.' (ritardando), 'a tempo', 'cresc.' (crescendo), and 'pp' (pianissimo). The piece concludes with an 'ossia' section.

ossia: